

Læring innen toppfotball

En studie av forholdet mellom coaching og mesterlære som læringsteorier, og deres potensial og rolle i toppfotball

Ole Kristian Lindseth



Masteroppgave i pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Sammendrag

TITTEL: Læring innen toppfotball

- En studie av forholdet mellom coaching og mesterlære som læringsteorier, og deres potensial og rolle i toppfotball

AV: Ole Kristian Lindseth

EKSAMEN:

Mastergrad i Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Våren 2008

STIKKORD:

Coaching

Mesterlære

Fotball

Tema og problemstilling

Jeg har bakgrunn som fotballspiller og har i den forbindelse vært svært opptatt av hvordan man best kan legge til rette for utvikling av fotballspillere. Gjennom mine pedagogikkstudier har to læringsteorier fasinert meg i forhold til fotball, nemlig coaching og mesterlære. Disse to teoriene skiller seg tydelig fra hverandre og er på mange måter motsetninger. Dette var noe jeg ønsket å gå dypere inn i, og derfor endte denne masteroppgaven opp med en studie av coaching og mesterlære og deres potensial innenfor fotballens toppnivå. Min masteroppgave har på bakgrunn av dette fått problemstillingen: *Hvilken rolle og potensial har coaching og mesterlære som læringsteorier innen fotballens toppnivå?* Jeg vil i avhandlingen redegjøre for coaching og mesterlære, samt drøfte disse to opp imot hverandre for å se de opp imot utvikling av fotballspillere på toppnivå.

Metodisk tilnærming

Avhandlingen er primært en litterær oppgave basert på tilgjengelig og aktuell litteratur fra feltet. I tillegg har jeg valgt å foreta intervjuer av tre fotballspillere som spiller på toppnivå i Norge i dag, samt to fagpersoner innenfor aktuelle emner. Dette gjør jeg for å sørge for at jeg ikke fjerner meg fra praksisfeltet og at jeg kan avstemme forholdet mellom hva intervjuobjektene og litteraturen sier om de aktuelle emnene.

Avhandlingen er delt inn i to hoveddeler, hvor jeg i den første delen gjør en teoretisk redegjørelse for teorien om coaching og mesterlære. I tillegg skriver jeg også et kapittel om fotball, hvor jeg gjør rede for utviklingen av fotballen som idrett, samt gir en beskrivelse av hvordan læringen skjer innen fotball. Videre i avhandlingen foretar jeg en analyse av læringsteorienes potensial koblet mot toppfotball. Deretter foretar jeg en komparativ analyse av mesterlære og coaching, før jeg til slutt på bakgrunn av tidligere drøfting setter fokus på *hvordan* mesterlære og coaching kan utfylle hverandre innen toppfotball.

Avsluttende refleksjoner

I denne avhandlingen har jeg gjennom en komparativ analyse av coaching og mesterlæren funnet tydelig forskjeller, og noen likheter. En klar forskjell er deres forhold til veiledning. Der veiledning fra mesteren er en kontinuerlig og viktig prosess i mesterlæren, skal ikke veiledning være en del av coachingen. En annen klar og åpenbar forskjell mellom teoriene er

at man i coachingsammenheng ikke stiller spesifikke krav til kompetanse til coachen, mens det er et helt avgjørende element i mesterlæren. Teoriene skiller seg også fra hverandre når det gjelder å være prosess- eller resultatorientert. Innen coachingen er man primært opptatt av å jobbe etter en prosessorientert metode, mens man innen mesterlæren i større grad er resultatorientert. Av sammenfallende trekk finner man deres gode hensikt om å utvikle og skape varig endring av atferd hos mennesker. Et annet, og kanskje det mest sentrale sammenfallende punktet mellom coaching og mesterlære er deres avhengighet av en god relasjon mellom mester og lærling og mellom coachen og klienten. En god relasjon er det som skal sikre en konstruktiv og utviklende prosess. Dersom en god relasjon ikke er tilstede, vil prosessen stå i fare for å stoppe opp.

Gjennom intervjuene og litteraturstudier er det tydelig tegn til at mesterlæren allerede har slått sterk rot i fotballen. Det er også noe Jespersen (1999:139) peker på. Coaching derimot, som spesifikk metode, har ikke samme forankring i fotballsammenheng. For mange er det på ingen måte en ukjent metode. Intervjuobjektene forteller at deler av metodikken er kjent og at noen trenere har forsøkt å benytte elementer av den. Like fullt ser man at metoden ikke har samme grunnlag og ståsted, som mesterlæren.

Basert på litteratur og innsamlet data gjennom intervju vil jeg si at coaching og mesterlære er to læringsteorier som kan supplere hverandre, fremfor å virke mot hverandre. På tross av at det kreves stor innsats og tilpasning fra flere parter, kan man tydelig se muligheter og potensial for å inkludere coaching som et supplement til mesterlæren. Sammen har de mulighet til å utforme en felles læringsplattform, som vil kunne være effektiv i utvikling av fotballspillere på toppnivå.

For å få mesterlæren og coachingen til å virke sammen tar jeg deretter opp noen kritiske faktorer for arbeidet med å la læringsteoriene utfylle hverandre. Faktorene er basert på læringsteorienenes essens, deres potensial, samt deres korrelerende fungering. Gjennom analyse og drøfting av faglitteratur har prinsippene utkrystallisert seg som sentrale og vesentlige. Prinsipper som jeg trekker frem er viktigheten av å ha en tydelig hensikt, samt felles målsetning og verdigrunnlag. Videre peker jeg på viktigheten av å avklare forholdet mellom treneren og coachen som henholdsvis representerer mesterlæren og coachingen. Det er sentralt for å lykkes at de gjør avklaringer i forhold til tids- og mengdeinndeling, oppgaver og mandat. Videre trekker jeg opp viktigheten av å forankre en slik modell hos spillerne, før jeg til slutt tar opp kontinuerlig evaluering av denne prosessen.

På tross av at det kreves stor innsats og tilpasning fra flere parter kan man tydelig se muligheter og potensial for å inkludere coaching som metode som et supplement til mesterlæren. Sammen har de mulighet til å utforme en felles læringsplattform, som vil kunne være effektiv i utvikling av fotballspillere på toppnivå.

Forord

Så var jeg endelig ferdig med masteroppgaven. Det har vært en spennende reise som har tatt lang tid. Jeg har periodevis hatt vansker med å se slutten av mitt arbeid, men nå er jeg altså her. Prosessen rundt min avhandling har lært meg mye. Både hvordan håndtere litteratur og intervjuer, men også hvor viktig det er å strukturere selve arbeidet med en masteroppgave.

Motivasjonen som har ligget i bunn for mine studier, har hele tiden vært fasinasjonen av læring og hvordan vi som mennesker tilegner oss kunnskap. Det at jeg fikk anledning til å skrive om det, sett i lys av min andre store interesse, nemlig fotball, har gjort at arbeidet også har vært preget av store perioder med lystbetont arbeid.

Etter denne lange skriveprosessen, er det mange som fortjener en takk. Først vil jeg trekke frem min veileder, Dorothy Sutherland Olsen, for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du hele tiden har motivert meg til å fullføre og at du fulgte meg opp da jeg nesten hadde gitt opp!!

Så vil jeg takke arbeidsgiveren min, Visindi AS, for at jeg har fått fullføre avhandlingen ved siden av full jobb hos dere. Takk Magne, for at du som sjef har fulgt meg opp og oppmuntret meg til å fullføre dette arbeidet.

Takk til familie og venner for all hjelp og støtte. Nå er jeg ferdig!!

Tilslutt vil jeg rekke den største takken til min beste venn og samboer, AnneMa. Uten deg hadde ikke dette gått. Tusen takk for alle faglige diskusjoner, dine motiverende egenskaper og din fantastiske tålmodighet.

Oslo 23. mai 2008

Ole Kristian Lindseth

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	6
INNHALDSFORTEGNELSE.....	7
1. INNLEDNING	11
1.1 BEGRUNNELSE FOR OG AKTUALISERING AV TEMA	11
1.2 AVGRENSNING OG BEGREPSFORKLARING	12
1.3 OPPGAVENS GANG	13
1.4 PEDAGOGISK RELEVANS	14
2. METODISK TILNÆRMING	16
2.1 LITTERÆR METODE	16
2.1.1 Valg av litteratur	17
2.2 INTERVJU SOM METODE.....	18
2.2.1 Ustrukturert intervju.....	18
2.2.2 Strukturert intervju	19
2.2.3 Kriterier for valg av intervjuobjektene.....	20
2.2.4 Intervjuobjektene	21
2.2.5 Grad av korrelasjon mellom intervjuobjektene svar.....	22
2.3 TOLKNING AV FORSKNINGSDATA	22
2.4 BEGREPSVALIDITET	24
3. COACHING – ET TEORETISK PERSPEKTIV	26
3.1 COACHINGENS OPPRINNELSE	26
3.2 ULIKE DEFINISJONER AV COACHING	28

3.3	FILOSOFERS BETYDNING FOR COACHING	29
3.4	COACHING BELYST UT FRA ANDRE LÆRINGSMETODER.....	30
3.4.1	<i>Veiledning vs. coaching</i>	30
3.4.2	<i>Rådgivning vs. coaching</i>	31
3.4.3	<i>Mentoring vs. coaching</i>	32
3.5	IDRETTS COACHING OG COACHING.....	32
3.6	COACHINGENS METODIKK	33
3.6.1	<i>The co-active coaching model</i>	33
3.7	KRITISKE BETRAKTNINGER OM COACHING SOM METODE	35
4.	MESTERLÆRE – ET TEORETISK PERSPEKTIV.....	38
4.1	MESTERLÆRENS OPPRINNELSE OG UTVIKLING	38
4.2	FIRE HOVEDTREKK VED MESTERLÆRE	39
4.3	TO HOVEDPERSPEKTIV PÅ MESTERLÆRE	40
4.4	MESTERLÆRE OG IDRETT	41
4.5	KRITIKK AV MESTERLÆREN	42
5.	TOPPFOTBALL.....	43
5.1	FOTBALL SOM ARENA.....	43
5.1.1	<i>Fotballens ulike nivå</i>	43
5.1.2	<i>Toppnivå</i>	43
5.1.3	<i>Fotball i utvikling</i>	44
5.2	ULIKE DIMENSJONER VED TOPPFOTBALL.....	45
5.2.1	<i>Det individuelle vs. det kollektive</i>	45
5.2.2	<i>Resultat vs. prosess</i>	45

5.2.3	<i>Individuell, strukturell og relasjonell dimensjon</i>	46
5.2.4	<i>Det fysiske, psykiske og sosiale aspekt</i>	47
5.3	LÆRING INNEN TOPPFOTBALL	49
5.3.1	<i>Uformell læring</i>	49
5.3.2	<i>Formell læring</i>	50
6.	INTERVJU AV FOTBALLSPILLERE	51
6.1	GENERELT OM INTERVJUENE	51
6.2	HOVEDFUNN I INTERVJUENE	51
6.2.1	<i>Syn på læring</i>	51
6.2.2	<i>Syn på coaching som læringsmetode</i>	52
6.2.3	<i>Læring innen fotball på generell basis</i>	54
6.2.4	<i>Læring innen toppfotball</i>	55
6.2.5	<i>Syn på co-activ coaching som metode i fotballsammenheng</i>	56
6.2.6	<i>Coachingens potensial innen toppfotball</i>	56
7.	LÆRINGSTEORIENES POTENSIAL KOBLET TIL TOPPFOTBALL	58
7.1	ANALYSE AV TEORIENES LÆRINGSPOTENSIAL	58
7.1.1	<i>Coachingens læringspotensial innen toppfotball</i>	58
7.1.2	<i>Mesterlærers læringspotensial innen toppfotball</i>	62
7.2	KOMPARATIV ANALYSE	65
7.3	MESTERLÆRE OG COACHING SOM KOMPLEMENTÆRE TEORIER	67
7.4	KRITISKE FAKTORER VED Å UTGJØRE EN FELLES LÆRINGSPLATTFORM	70
7.4.1	<i>Felles hensikt</i>	71
7.4.2	<i>Felles målsetning og verdigrunnlag</i>	72

7.4.3	<i>To-spenn i lederteamet</i>	72
7.4.4	<i>Avklart tids- og mengdeinndeling.....</i>	74
7.4.5	<i>Fordeling og avklaring av oppgaver og mandat</i>	75
7.4.6	<i>Forankring i spillergruppen.....</i>	75
7.4.7	<i>Kontinuerlig evaluering</i>	76
8.	AVSLUTNING OG OPPSUMMERING.....	77
9.	KILDELISTE	81

1. Innledning

1.1 Begrunnelse for og aktualisering av tema

Julaften 2004 er dagen som står som mitt første seriøse møte med begrepet og faget *coaching*. Jeg får en innføringsbok om emnet. Jeg leser og leser, og det viser seg ganske snart at *coaching* er et begrep og fag som pirrer min interesse. Jeg blir engasjert av å lese om dets positive syn og sterke tro på menneskets eget potensial. *Coaching* som metode fokuserer ikke bakover i tid, men har et utelukkende visjonært og fremtidsrettet fokus. Videre hevder metoden at den som blir coachet selv sitter på kunnskapen til å nå sitt fulle potensial, både hva angår ubrukte muligheter og fastlåste utfordringer. En coach sin oppgave blir å stille de rette spørsmålene slik at den som blir coachet selv finner sine svar. Teorien falt i god smak hos meg som leser. Så da jeg juleaften i 2004 begynte å lese boka, visste jeg lite om alle de vanskeligheter og kritiske spørsmål jeg skulle møte på min vei gjennom litteraturgjennomgang og faglige diskusjoner knyttet opp mot tematikken. Etter som tiden gikk og jeg fikk et stadig mer nyansert bilde av metoden, dukket det opp mer kritiske refleksjoner rundt begrensninger og utfordringer knyttet opp mot metoden. Jeg innså at ingen metode er universell og at *coaching*, på lik linje som andre metoder, ikke er en garanti for suksess. Likevel var jeg fenget av *coaching* som teoretisk modell og praktisk metode.

Begrepet ble på ny aktualisert for meg da jeg gikk over i ny jobb våren 2007. Parallelt som jeg jobbet med masteroppgaven, befant jeg meg plutselig i et firma som selv tilbyr *coaching*. Her fikk jeg på ny brynt meg på hva *coaching* er og hvilket potensial det har som metode. Jeg har vært heldig og fått delta i mange nyttige, interessante, men også utfordrende samtaler om temaet med mine kollegaer.

Coaching er et begrep som har figurert innenfor ulike arenaer de siste år. Det har hatt sin naturlige plass i idretten i mange år, men også innen næringslivet har man sett stadig økende bruk av begrepet og metodikken. Hovedtanken bak *coaching* er å frigjøre det optimale menneskelige potensial ved at man som coach inntar en spørrende og motiverende rolle overfor den som blir coachet. Med andre ord er metoden ikke forankret i et avgrenset nedslagsfelt, men kan derimot tas i bruk innen ulike sammenhenger og situasjoner.

Selv har jeg spilt fotball siden jeg som liten gutt lærte meg å koordinere armer og ben. Opp gjennom årene har jeg vært innom guttelag, juniorlag, før jeg som eldre fikk delta på høyt nivå. Av min tid som fotballspiller har jeg brukt 10 år på det man kaller høyt nivå og toppnivå. Gjennom min tid som fotballspiller har jeg vært interessert i å se på ulike læringsmetoder, for å best legge til rette for utvikling og fremgang.

Mine sammenfallende interesseområder, har også nå blitt utgangspunkt for min masteroppgave. Jeg ønsker å fordype meg i coaching som fenomen, sett opp imot fotballen som arena. Og i denne sammenheng ønsker jeg å utfordre den mer tradisjonelle mesterlæren som fotballen i utgangspunktet baserer seg på. Jeg utfordres av litteraturen jeg leser, av erfaringen jeg besitter og av interessen min. Hvilke potensial har de ulike læringsmodellene? Supplerer de hverandre, eller har de derimot motstridende fokus? Er det mest tomme ord, eller ligger det et utgangspunkt for dypere forståelse av spillet?

Min masteroppgave har på bakgrunn av dette, fått problemstillingen: *Hvilken rolle og potensial har coaching og mesterlære som læringsteorier innen fotballens toppnivå?*

1.2 Avgrensning og begrepsforklaring

Med *fotballspillere på toppnivå* støtter jeg meg på Norges Fotballforbunds definisjon av toppfotball, der begrepet omfatter øverste divisjon for kvinner og de to øverste divisjonene for menn (Norges Fotballforbund 2005). Spillerne på dette nivået har fotball som sitt levebrød. Spill på dette nivået forutsetter som oftest daglige treninger, samt periodevis flere økter daglig. Avhandlingen tar for seg fotball på toppnivå i korte trekk, men i noen grad forutsetter den en grunnleggende forståelse av fotball som lagspill.

I avhandlingen benytter jeg begrep som *klient* om den som blir coachet. Begrepet *klient* vil i denne sammenheng kun henvise til hvem det er som blir coachet.

Innen fotball som idrett, kan man identifisere mange ulike læringsmetoder i bruk. Ulike spillere, trenere og lag har ulike oppfatninger av hvordan man best lærer seg fotball som disiplin. Jeg har i min avhandling valgt å fokusere hovedsakelig på to læringsmetoder; *coaching* og *mesterlære*. Dette begrunner jeg ikke som et tilfeldig valg, men derimot som et nøye uttenkt valg fra min side. Jeg ønsker å se nærmere på coachings potensial og nedslagsfelt, og jeg ønsker å trekke den opp mot mesterlæren, som jeg anser som utgangspunktet for læring i fotballspill generelt. Jeg kunne

valgt andre metoder og innfallsvinkler, men på grunn av avhandlingens begrensede omfang, har jeg her tatt en nødvendig avgrensning.

Jeg har i avhandlingen foretatt tre intervjuer med utøvende fotballspillere og to intervjuer med fagpersoner med relevant bakgrunn. Dette har jeg gjort for å belyse tematikken fra et praktisk ståsted. Jeg ønsker å la hovedfunn fra intervjuene belyse, utfordre og supplere de litterære funn jeg gjør. Avhandlingen er primært litterær, men altså med intervjuer som supplerende informasjon.

1.3 Oppgavens gang

I avhandlingens oppstart gir jeg en teoretisk innføring i begrepet og fenomenet coaching. For å forstå metoden ser jeg på dets opprinnelse og virkefelt. Jeg tar for meg ulike definisjoner og foretar en sammenligning av disse. Videre presenterer jeg en modell for coaching, som heter co-active coaching. Dette er en modell og metode som er hyppig omtalt i litteraturen, samt hyppig brukt i coaching-sammenheng. For videre å få en klar oppfatning av coachings særpreg og trekk, foretar jeg en sammenligning opp mot andre nærliggende disipliner. Gjennom å sammenligne coaching med veiledning, mentoring og rådgivning, ønsker jeg å få et klarere bilde av coaching som fenomen. Da jeg ønsker å bruke fotballen som arena, har jeg også sett nærmere på idrettscoaching. På hvilke måte sammenfaller den med coaching, og på hvilke måte skiller den seg fra? Avslutningsvis innen den teoretiske innføringen av coaching presenterer jeg noen kritiske bemerkninger om coaching som metode.

Avhandlingen vil videre inneholde en presentasjon av mesterlære som læringsteori. På lik linje som hva gjaldt coaching, vil jeg gi en teoretisk innføring i begrepet og fenomenet, samt se på forholdet mellom læringsteorien og idretten. Videre presenterer jeg også noen kritiske bemerkninger om mesterlære som metode.

Videre gir jeg en kort innføring i fotballsporten som læringsarena. Her vil jeg særlig fokusere på fotball på toppnivå. Jeg gir kort rede for hva slags utvikling som har skjedd innenfor "fotballindustrien" de siste årene, før jeg redegjør for hvordan fotballen er bygd opp i forhold til hvilke dimensjoner det er viktig at en fotballspiller innehar for å lykkes i sin idrett. Hvordan læringen foregår eller ønskes gjennomført vil så bli behandlet.

Jeg presenterer deretter hovedfunnene fra intervjuene jeg har foretatt med fotballspillerne på toppnivå. Deres svar omhandler primært læring innen toppfotball, coaching som metode, samt coachingens potensial.

For å besvare min problemstilling vil jeg deretter sette fokus på de to ulike læringsmodellenes potensial og rolle innen fotballens toppnivå. Hvilke eventuelle mangler har hver av dem? Kan de supplere hverandre, eller er de motstridende i form av syn på utvikling og fremgang? Jeg vil vurdere metodene i en komparativ analyse i lys av fotballen som arena. For å gjøre dette vil jeg trekke inn kunnskap presentert i de forrige kapitlene, både hentet fra litteraturen og fra intervjuene. Deretter vil jeg se på mesterlæren og coachingen som komplementære teorier før jeg forsøker å se på noen kritiske faktorer å ta hensyn til for å la dem utgjøre en felles læringsplattform i fotballsammenheng.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere mine funn, samt komme med refleksjoner rundt oppdagelser gjort gjennom skriveprosessen.

I avhandlingen inngår også en redegjørelse av min arbeidsmetode i denne avhandlingen. Søk og analyse av forskningslitteratur, intervjuer og drøfting av ulik informasjon, krever ulike metodiske tilnærminger og tilpasninger. En redegjørelse og refleksjon rundt disse presenteres i eget metodekapittel.

1.4 Pedagogisk relevans

Gjennom mine pedagogikkstudier har jeg fått brynt meg på ulike temaer, emner og fagdisipliner. Fellesnevneren, og på mange måter skjæringspunktet mellom dem, kan sies å være læring. Om det handler om flerkulturell pedagogikk, organisasjonsutvikling eller utvikling av fagplaner, så har fellesnevneren vært læring. Og det er dette som har vært selve drivkraften bak mine studier; læring som fenomen. Det er derfor på mange måter selvfølgelig og selvforklarende at også avhandlingen setter fokus på nettopp læring. Gjerde (2003:5) viser til en generell definisjon av coaching: *”prosesser for å frigjøre og utvikle menneskers potensial”*. Mens Nielsen og Kvale (1999:17) viser til at det å gå i lære hos en mester i århundrer har vært den vanlige måten unge mennesker har fått innføring i kunnskaper, ferdigheter og verdier knyttet til et fagfelt eller et yrke. Gjennom dette står det klart for meg at begge metodene skal føre til læring og utvikling, og med bakgrunn i dette anser jeg metodene for pedagogiske relevante i denne sammenheng.

For meg har det vært både interessant, utfordrende og svært lærerikt å skrive en avhandling så tett knyttet til fagfeltets kjerne og mitt eget interessefelt.

2. Metodisk tilnærming

”Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner” (Kvernbekk 2002:69). Og i denne sammenheng involverer arbeidet med avhandlingen i stor grad mitt eget intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Dette har medført at jeg selv har blitt stilt til veggs hva gjelder egne ønsker, interesser, ressurser, knyttet opp mot fastlagte krav, kriterier og forskningshensyn. Jeg vil i det følgende kapittel belyse noen av de mest sentrale refleksjoner og resonnement jeg har foretatt meg i løpet av arbeidet med avhandlingen min. Gjennom arbeidet har det dukket opp langt flere problemstillinger og utfordringer enn dette kapittelet gir rom for å gjengi. Jeg har likevel tatt et utvalg basert på hva jeg mener er mest sentralt i forhold til min avhandling.

I arbeidet med å skrive en avhandling er det viktig å ta bevisste valg i forhold til metodisk tilnærming. Med andre ord skal ikke avhandlingen være preget av tilfeldigheter, men derimot godt gjennomtenkte valg og handlinger. Jeg har selv valgt å basere mitt arbeid primært på faglitteratur tilknyttet emnet og problemstillingen min. Sekundært har jeg valgt å intervju fotballspillere, samt fagpersoner innen emnet, da behovet for å diskutere, lytte og analysere fagemnet opp mot praksisfeltet, dukket opp. Jeg vil i det kommende kommentere sider ved dette arbeidet.

2.1 Litterær metode

Avhandlingen min baserer seg primært på en litterær metode, noe som vil si at jeg hovedsakelig tar i bruk faglitteratur som omhandler emnet, problematikken og problemstillingen. Ved hjelp av faglitteraturen forsøker jeg å finne sammenhenger og svar, slik at jeg på denne måten kan besvare problemstillingen min. Dette medfører at jeg må finne, vurdere og velge ut aktuell, relevant og oppdatert litteratur. Samfunnet vi i dag lever i bærer preg av store mengder informasjon, som på mange måter kan sies å være godt tilgjengelig. Selv har jeg utført omfattende og hyppige søk i ulike søkesystemer for å finne best mulig litteratur til arbeidet mitt. Jeg har også fått hjelp av min veileder, samt andre fagpersoner, i arbeidet med å finne, få tak i og vurdere litteratur. Til tross for at samfunnet er preget av omfattende informasjon, har det innen fagemnet *coaching* vært utfordrende å finne oppdatert faglitteratur av god kvalitet. Dette da fagområdet er i rask utvikling, og samtidig kan sies å være i en relativt sped begynnelse.

I bruk av litterær metode er det sentralt å tilegne seg kunnskap gjennom tilgjengelig litteratur, slik at man sikrer å kunne gi en så riktig fremstilling av emnene som mulig. Samtidig kreves det at skribenten skaffer seg oversikt over faglitteraturen og de føringer som her presenteres, slik at man blir i stand til å benytte faglitteraturen i størst mulig grad. Hele tiden med tanke på å besvare egen problemstilling på mest mulig tilfredsstillende måte. I avhandlingen har jeg brukt faglitteraturen for å redegjøre for de aktuelle teoretiske områdene, for så å sette de opp mot hverandre i en komparativ analyse. I selve drøftingen ønsker jeg å vurdere læringsteoriene opp mot hverandre, se deres potensial i en fotballsammenheng, samt vurdere deres potensial som felles læringsplattform. Også her er faglitteraturen helt sentral, da den ligger som selve bakteppet for drøftingen. Tanker jeg gjør meg, føringer jeg legger, baserer jeg i størst mulig grad på faglitteraturen presentert i redegjørelsen. På denne måten sikrer man at avhandlingen er en akademisk avhandling basert på forskning, i motsetning til synsing, som man ikke har belegg for å dokumentere.

2.1.1 Valg av litteratur

Ved å skrive en avhandling primært basert på faglitteratur, er det viktig å gjøre grundige søk etter aktuell og sentral litteratur. For å finne litteratur til denne avhandlingen har jeg blant annet foretatt grundige og strukturerte søk i bibliotekbasen, BIBSYS. Gjennom denne bibliotekbasen har jeg funnet faglitteratur som jeg anser som direkte relevant og svært sentral for avhandlingen. I tillegg har jeg fått tilgang på aktuell litteratur ved hjelp av internettressurser tilknyttet toppfotball, coaching, mesterlære og forskning.

Det finnes mange kategorier litteratur. Den type litteratur jeg i all hovedsak baserer min avhandling på, er akademisk litteratur og avhandlinger. Jeg har også tatt i bruk noe litteratur som mer har karakter av å være praktiske håndbøker om emnet. Dette er et bevisst valg for på best mulig måte å kunne redegjøre for teoriene og retningene jeg baserer min avhandling på. Det er noe varierende tilgjengelighet av kilder til temaene som omtales i avhandlingen. Både innenfor fotball og coaching ser man klare spor av at dette i akademisk sammenheng er relativt små områder med noe begrenset faglitteratur. Når det gjelder mesterlæren ser man et annet bilde, med relativt mer tilgjengelig litteratur, både av primær og sekundær art.

Det jeg finner særlig utfordrende i valg av litteratur, har vært å sette/velge kriterier som skal ligge til grunn for utvalg. Hvilke forfattere, fagdisipliner, utgaver, bøker osv skal man velge

for å besvare problemstillingen på en best mulig måte? I avhandlingen min har jeg derfor valgt å legge vekt på sentrale bøker og forfattere som hyppig refereres til, samt som viser omfattende kjennskap og kunnskap om emnene. Ved at en fagperson blir hyppig referert til tyder ofte på nettopp dette. Det utelukker derimot ikke at man selv må vurdere om dette faktisk stemmer, noe som blir skribentens endelige vurdering.

I tillegg til litterær metode har jeg sett det som nødvendig og hensiktsmessig å foreta intervjuer med fotballspillere og fagpersoner for å supplere utvalgt teori. Dette for å understøtte og underbygge det teoretiske grunnlaget, samt parallellisere det teoretiske fagfeltet med selve praksisfeltet. Dette redegjør jeg for i det kommende kapittelet.

2.2 Intervju som metode

For å understøtte teoretisk faglitteratur, samt besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte, har jeg sett det nødvendig og hensiktsmessig å foreta intervjuer av fotballspillere på toppnivå og fagfolk innenfor de aktuelle temaene. Dette har vært nødvendig for å kunne uttale meg om det reelle arbeidet som faktisk skjer og de praktiske utfordringene som finnes. Særlig aktuelt har dette vært i krysningspunktet mellom læringsteoriene og toppfotball.

Befring (1998:146) peker på at intervjumetoden for innhenting av informasjon både er krevende, fleksibel og faglig valid. Han skiller mellom et ustrukturert og et strukturert intervju. Et ustrukturert intervju bærer preg av å være en fri samtale, kun begrenset av tema og problemstillinger. Et strukturert intervju derimot har en detaljert utformet intervjuguide, med faste spørsmål og svarkategorier. Intervjuene jeg har gjennomført har både vært av den strukturerte og den ustrukturerte typen.

2.2.1 Ustrukturert intervju

Jeg har foretatt ustrukturerte intervjuer med Teddy Moen og Rune Høigaard, som begge innehar høy kompetanse innen det aktuelle fagfeltet. Dette valgte jeg for å gi intervjuobjektene muligheten til å uttrykke seg så fritt og naturlig som mulig, samtidig som jeg ønsket at de skulle være med å forme intervjuet med deres verdifulle erfaring og kunnskap.

Intervjuene med Moen og Høigaard ble begge gjennomført ansikt-til-ansikt, og bar preg av dialog og åpne spørsmål. Dette har vært et bevisst valg fra min side, da jeg i størst mulig grad ønsket en fri samtale rundt de aktuelle temaene, uten begrensninger. Begge samtalene ble tatt på et tidlig tidspunkt i arbeidsprosessen min, noe som medførte at jeg ønsket å høre deres tanker rundt emnet, uten å låse dem for mye til mine spirende ideer. Samtidig erfarer jeg i møte med fagpersoner med lang erfaring, at det er fordelaktig å stille åpne spørsmål og la intervjuobjektet være med i føringen av samtalen. Dette har bidratt til at jeg har fått svar på spørsmål jeg på det aktuelle tidspunktet selv ikke var rede til å stille.

2.2.2 Strukturert intervju

Befring (1998:147) sier at ved å legge til rette for intervjuobjektene på en måte som gjør at det er mest mulig på deres premisser, vil man kunne styrke validiteten. Det innebærer å gi intervjuobjektene rom og tid til fritt å kunne uttale seg. Forfatteren sier videre at man på den andre siden kan gardere seg mot mange feilfaktorer ved å strukturere spørsmål og svar. På den måten kan man sikre reliabilitet. Strukturerte intervju var innfallsvinkelen jeg brukte under intervjuene med fotballspillerne. Dette sikret at jeg fikk stilt dem samme spørsmålene, som igjen gav meg muligheten til å sammenligne svarene.

Som intervjuer hadde jeg en rekke spørsmål planlagt både i forhold til innhold, rekkefølge og formulering. Samtidig var jeg opptatt av at intervjuene ikke skulle være rigide og fastlåste. Andersson (1994:76-77) skriver at man ved strukturerte intervju kan oppleve at den fastlagte strukturen oppleves som en tvangstrøye. Han er opptatt av at et mål med intervjuet er at den som blir intervjuet opplever at det handler om en samtale heller enn direkte utspørring. Jeg gav derfor intervjuobjektene beskjed i forkant at dersom de ønsket å svare ytterligere eller hadde innspill i forbindelsen med et spørsmål, så var det fullt mulig å gjøre dette. Jeg ønsket på ingen måte å begrense intervjuobjektene svar og tanker, derimot å gi rom for deres tanker.

De strukturerte intervjuene ble gjennomført over telefon, samtidig som jeg selv noterte ned svarene underveis. Ved telefonintervju er det viktig å være seg bevisst hvordan telefon som medium former og preger intervjuet. Det skiller seg vesentlig fra intervju hvor man er ansikt-til-ansikt da man ved telefonintervju mister muligheten til å tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Andersson 1994:24). Like fullt er telefonintervju en effektiv intervjuform.

Befring (1998:149) viser til forskning som konkluderer med at telefonintervju fullt ut kan måle seg med intervju som foregår ansikt-til-ansikt, både hva gjelder validitet og reliabilitet.

Mitt inntrykk i etterkant av intervjuene er at spørsmålene jeg hadde planlagt ble oppfattet som sentrale, relevante og interessante for samtlige intervjuobjekter, og at de samtidig gav rom for egne tanker tilknyttet tematikken.

2.2.3 Kriterier for valg av intervjuobjektene

I utvalg av fagpersoner jeg kunne intervjuet, satte jeg kriteriene at dette måtte være fagpersoner med solid kunnskap og erfaring innen pedagogikk og/eller nærliggende fagkretser, samtidig som det var ønskelig at de også hadde fotball- og/eller idrettsfaglig bakgrunn og erfaring. Valget falt på Høigaard og Moen, da dette er to fagpersoner som jeg ved gjentatte anledninger har opplevd som kompetente og dyktige innen de aktuelle fagområdene. Jeg anså det også som fruktbart at de har ulik bakgrunn, og på den måten kan utfylle hverandre fra sine ståsteder.

Før jeg foretok intervju med fotballspillerne valgte jeg å sette noen kriterier for valg av hvilke fotballspillere jeg ønsket å intervju. Kriteriene jeg satte for utvalg av intervjuobjekter var at spillerne hadde mer enn fem års erfaring fra fotball på toppnivå, enten nasjonalt eller internasjonalt, at de fortsatt er aktive utøvere, at de er eldre enn 25 år og at de blir sett på som sentrale spillere av sine respektive klubber. I tillegg var det ønskelig at de begynte å spille fotball som små barn. I mitt arbeid med utvalg av spillere tok jeg kontakt med tre ulike klubber som henviste meg til tre sentrale spillere som var villige til å stille opp til intervju. De nevnte kriteriene jeg satte for utvalget ble satt for å sikre best mulig kvalitet og relevans på innsamlet data fra intervjuene. Intervjuene bar preg av å være strukturerte, med den hensikt å kunne sammenstille og sammenligne svar i etterkant. Intervjuene hadde samtidig en form som gjorde det mulig å kunne stille utdypende og oppfølgende spørsmål underveis. Jeg vil i avhandlingen ikke trekke noen slutninger basert på intervjuene. Til det er materialet for lite og faren for feilgeneralisering for stor. Lund (2002:125) sier at dersom man ikke kan generalisere med rimelig sikkerhet, vil forskningsproblemet bli tilsvarende dårlig belyst og undersøkelsen som helhet kan bli svekket. Derfor blir data fra intervjuene kun brukt som støtte til litteraturen. Samtidig er det interessant å se at intervjuene kan gi noen pekepinner på trender

og holdninger blant fotballspillere. Men hovedhensikten med intervjuene er å la de virke supplerende på litteraturen.

2.2.4 Intervjuobjektene

En sentral person for min forståelse av coaching, er Rune Høigaard, førsteamanuensis ved Universitetet i Agder. Høigaards fagkompetanse er primært forankret innen idrett og veiledning. Han er forsker tilknyttet veiledning, coaching og mentoring, og har lang erfaring innen koblingen mellom disse fagområdene og idretten. Intervjuet med Høigaard var som nevnt ustrukturert. Det fant sted i september 2005 og varte rundt 1 time. Intervjuet bar preg av åpen dialog, hvor Høigaard fortalte om sine tanker og oppfatninger rundt coaching som teoretisk og praktisk læringsmodell, samt spennet mellom dem. Dette var et intervju som jeg hadde relativt tidlig i prosessen med min avhandling, og den gav meg et nyttig utgangspunkt for videre studier av faglitteratur tilknyttet emnet. Samtidig gav Høigaard meg gode tips om sentral litteratur.

Det andre ustrukturerte intervjuet jeg gjennomførte var med Teddy Moen, tidligere topptrener og nå daglig leder i Norsk Fotballtrenerforening. Også dette intervjuet ble gjennomført i september 2005, med varighet rundt 1,5 time. Moen har gjennom lang erfaring opparbeidet seg omfattende kompetanse om toppfotball, samt tanker om hvordan læring skjer på denne arenaen. Jeg har i avhandlingen ingen direkte henvisninger til dette intervjuet, da det fant sted på et tidlig tidspunkt og hensikten var å få større innsikt og tips i forhold til fotball og coaching. Intervjuet har likevel gitt meg et nyttig underlagsmateriale, som har hjulpet meg å sette fokus på det sentrale innen krysningspunktet mellom fagfeltene.

Videre har jeg foretatt tre strukturerte intervju av fotballspillere som samtlige spiller fotball på øverste nivå i Norge. Jeg vil i det følgende presentere hvert intervjuobjekt i korthet.

Intervjukandidat A er 30 år gammel og har spilt på toppnivå i norsk fotball siden han var 18 år. Han har spilt for fire norske og en utenlandsk klubb. Kandidat A er forsvarsspiller, og spiller nå i norsk toppliga. Han har tidligere erfaring fra ungdomslandslaget. Intervjuet ble gjennomført 3. oktober 2007, og varte rundt 1,5 time.

Intervjukandidat B er 28 år gammel og har spilt på toppnivå siden han var 18 år. Han har spilt for tre norske klubber. Kandidat B har flere landskamper bak seg, både for

ungdomslandslaget og A-landslaget. Intervjuet ble gjennomført 14. november 2007, og varte 1,5 time.

Intervjukandidat C er 26 år gammel og har spilt på toppnivå siden han var 19 år. Han har spilt for tre klubber, hvorav den ene klubben er en stor klubb i Europa. Intervjukandidat C har også landskamper for Norges A-landslag. Intervjuet ble gjennomført 14. november 2007, og varte ca 1,5 time.

Angående fotballspillernes identitet, ønsker jeg å ivareta intervjuobjektene ønske om anonymitet. Gjennom intervjuene svarte intervjuobjektene ærlig og oppriktig om forhold til tidligere og nåværende trenere, spillergruppe og ledelse. For ikke å kunne støte noen, ønsker jeg derfor å behandle intervjukandidatene og data fra intervjuene uten navn. Heller ikke ønsker jeg å oppgi hvilke klubber de på nåværende tidspunkt spiller for.

2.2.5 Grad av korrelasjon mellom intervjuobjektene svar

Selv med få intervjuobjekter opplever man at det enkelte ganger er stor grad av korrelasjon mellom intervjuobjektene svar, og andre ganger det motsatte. Dette er også min erfaring etter intervju av fotballspillerne. Mitt inntrykk er at intervjuobjektene svar som oftest korrelerte i relativ høy grad. Der de skiller seg vesentlig av, vil jeg selv bemerke dette i hovedfunnene som presenteres i det videre arbeidet.

2.3 Tolkning av forskningsdata

Sentralt i litteratur- og annen kildegjennomgang er bevisstheten rundt kildegranskning og kildekritikk. Forskere og andre lesere av vitenskapelig arbeid bør gjøre eksplisitt kildegranskning. Kjeldstadli (1999) skriver om viktigheten av dette når det gjelder å bruke kilder i en avhandling. Det er viktig å ha riktige kildehenvisninger hvor man henviser tilstrekkelig og korrekt til kilden og dens opphav. Videre er det sentralt å forstå hva kilden er, i hvilken hensikt og under hvilke omstendigheter den oppstod. Hvem er forfatteren og hvilke miljø ble den til i? Forfatteren benevner dette som *ytre kildekritikk*, og presenterer dette som en av grunnmurene i kildegranskning (Kjeldstadli 1999:175-177). I dagens samfunn er kildekritisk sans viktigere enn noen gang med tanke på mengden av tilgjengelig informasjon i

samfunnet. Alvesson og Sköldbberg (1994:123) sier at *"all kildekritikk har å gjøre med spørsmålet om forvrengning av informasjon"*. Spesielt med internett som medium må man være svært bevisst, da kildene ofte er vanskelige å verifisere og tidvis også vanskelige å tidfeste.

Tolkning er et annet viktig element i en avhandling. Ingen kommer idémessig tomhendt til en forskningsprosess, og en forsker vil alltid ha sine egne referanserammer som fortolkningen baserer seg på. Det er også grunnen til at tolkning alltid bare kan sees på som relativt objektiv og ikke fullstendig objektiv. En forsker vil aldri være *tabula rasa* (Alvesson og Sköldbberg 1994:121-122). Gjennom tolkning av tilgjengelig litteratur og annet kildemateriale vil jeg ikke være fullstendig i stand til å se bort ifra min egen subjektivitet. Det vil si at man ikke kan se på min avhandling som en fullstendig objektiv fortolkning av problemstillinger, men en avhandling som ikke kan være fri for min tidligere antakelser og lærdom. Som tidligere nevnt har jeg vært fotballspiller på høyere nivå i flere år, og vil med den bakgrunnen ha mine antakelser, erfaringer og meninger som vil påvirke en fortolkning. Fortolkningen vil alltid være preget av oppfatninger, verdier og ulike perspektiver. Mine slutninger, drøftninger og antakelser vil være preget av mine kunnskaper, oppfatninger og forventninger. Grenness (2004:12) beskriver det slik: *"For når vi ser, så avfotograferer vi ikke virkeligheten slik den er, vi danner oss snarere et bilde basert på våre egne erfaringer og forventninger til hva vi kommer til å se"*. I avhandlingen min er dette noe jeg har forsøkt å være bevisst. Med det faktum at man ikke kan unngå dette, vil det viktigste bidraget være ens egen bevissthet rundt dette. Samtidig mener jeg at man ikke må miste fokus på at forkunnskap også kan fungere som en styrke. Min bakgrunn fra fotballen anser jeg for min avhandling snarere som en styrke enn en svakhet, da dette gjør meg i stand til å forstå aktuelle problemstillinger på en annen måten enn uten denne erfaringen. Gjennom spørsmål og samtaler med fotballspillere og fagpersoner vil jeg i større grad være i stand til å forstå dem, samt kunne stille mer relevante spørsmål enn om jeg ikke hadde denne bakgrunnen. Dette er en erfaringsbakgrunn jeg har vært bevisst gjennom arbeidet mitt, og med det som utgangspunkt tror jeg subjektiviteten kan styrke avhandlingen.

Tolkning av intervjudata skiller seg videre fra tolkning av litteratur. I en intervjusituasjon vil både intervjuobjektet og intervjuer forme tolkningen, og kommunisere om tolkningen. I tolkning av litteraturen skjer denne prosessen kun fra leserens side. Den vesentlige forskjellen ligger i intervjuers mulighet til å stille oppfølgende spørsmål og ønsker om utdypninger. Der

hvor intervjuer er usikker på egen oppfatning eller ser behov for mer informasjon, er det rom for å spørre intervjuobjektet om dette (Andersson 1994:24). Dette gir intervju som metode en fordel som ikke litteraturtolkningen har.

Kjeldstadli (1999:179-180) skriver også om *indre kildekritikk*. Her settes fokuset på kildens relevans og deretter på dens troverdighet. På lik linje som ytre kildekritikk, presenterer forfatteren dette som en sentral del av den nødvendige og viktige kildegranskningen. Har kilden relevans for problemstillingen? Vil den kunne hjelpe meg i å besvare mine spørsmål? Og er den videre troverdig? Forfatteren stiller kloke spørsmål, som enhver som bedriver kildegranskning må ta til seg og grunne over. Ved å gjøre dette kan man sikre at man benytter relevante og troverdige kilder, som kan sies å være en forutsetning for godt forskningsarbeid. Selv vurderer jeg de litterære kildene til denne avhandlingen som direkte aktuelle og relevante for problemstillingen. For å slå fast dette har jeg forsøkt å kryssjekke mine referanser opp mot annen aktuell litteratur, samt holdt dialog med min veileder i forhold til kildens troverdighet.

Ved å i hovedsak benytte litteratur og annet kildematerial vil avhandlingen mangle den direkte observasjon og deltakelse på fagfeltet. Når jeg likevel ikke har valgt å gjøre det har det sin årsak i blant annet oppgavens begrensede omfang. Jeg har også selv mange års erfaring innenfor fotball, noe som gir meg en grunnleggende forståelse for tematikken.

2.4 Begrepsvaliditet

En viktig del av arbeidet med avhandlingen er vurdering av begrepsvaliditet. Snakker vi om det samme? Tolker man ordene likt? Kleven (2002:176) definerer begrepsvaliditet på denne måten: ”*Begrepsvaliditet er definert som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*”. I intervjusammenheng blir dette svært aktuelt og vesentlig. For å være bevisst dette, har jeg startet intervjuene med å be intervjuobjektene selv presentere hva de mener coaching og læring er. På denne måten får jeg en oppfatning av hva intervjuobjektene legger i ordene, samtidig som jeg får vurdert deres oppfatning opp mot egen oppfatning og teori. Jeg ønsker ikke å gi intervjuobjektene tydelig instruksjoner i forkant med tanke på begrepsdefinering, derimot ønsker jeg å lytte til hva de som aktive deltakere i praksisfeltet legger i begrepene. På denne måten vil jeg kunne fange opp hva de anser som mest sentralt, uavhengig av hva faglitteraturen sier og mener. Samtidig

er jeg bevisst operasjonaliseringen av begrepene i forhold til hva litteraturen og teoriene sier, noe som fører til sikring av begrepsvaliditet. Der jeg finner ulik bruk og oppfatning av begreper, vil jeg selv påpeke dette direkte.

3. Coaching – et teoretisk perspektiv

Coaching er et begrep man kommer borti i flere sammenhenger, det være seg idrett, arbeid eller på det personlige plan. Torbergsen (2005:9) presenterer en begrepsdefinisjon som kan sies å være vanlig, men vid og som lyder slik: ”*coaching er en metode for å lede en person til profesjonell og personlig vekst*”. Med en slik definisjon vil man kunne omfatte også andre læringsmetoder med slektskap til *coaching*. Gjerde (2003:5) nyanserer dette ved å dele begrepet *coaching* inn i to hovedkategorier. Den ene kategorien er at coaching er alt en leder/konsulent gjør for å frigjøre potensial, mens den andre kategorien går på at coaching er en bestemt måte å frigjøre potensial på. Det handler altså både om *hva* man gjør, og *hvordan* man gjør det. Jeg vil i dette kapittelet forsøke å gi en solid redegjørelse for hva coaching er, ut fra både *hva* man gjør og *hvordan* man gjør det.

3.1 Coachings opprinnelse

Coach er et engelsk ord, og oversettes til norsk med postvogn/karet. Ordet er opprinnelig avledet av det ungarske ordet *kocsi*, som betyr en vogn fra Kocks. Kocks er en by i Ungarn med lang tradisjon innen bygging av vogner. Vognene som ble produsert i Kocks hadde rykte på seg å være svært solide. Begrepet *coach* ble videre brukt om både vogner og kusker i forbindelse med jernbane, hest, fly og bil. Og det er nettopp gjennom dette at begrepet *coach* får den symbolske betydning: ”*å bringe mennesker fra hvordan de faktisk lever sine liv i dag til hvordan de ideelt sett ønsker å leve sine liv*” (Berg 2002:58). En *coach* blir da personen som utgjør det nødvendige virkemiddelet for å få til denne læringsprosessen.

Betegnelsen *coach* kan også ha andre betydninger. På 1800-tallet ble ordet *coach* brukt på ”tutor” av sine elever. ”Tutor” var en lærer som gav privatundervisning til sine elever før eksamen. Læringsfokuset ble her satt på individuelle prestasjoner (Angeltveit m.fl. 2006:36).

Coaching er i nyere tid først og fremst blitt aktualisert gjennom idrett. Coachen i idrettssammenheng har i oppgave å ”frakte” idrettsutøvere fra et nivå til et annet. I sin spede begynnelse var *coaching* svært behavioristisk. I all enkelthet gikk det ut på at idrettsutøveren fikk skryt dersom han viste gode resultat, og skjenn dersom han derimot ikke presterte som forventet. I forbindelse med idrett er coachen som oftest for ekspert å regne, og det forventes at han/hun skal ”vite best”. Ofte medfører dette at coachen i idrettssammenheng regnes som fagekspert på den

aktuelle idretten. Her skiller idrettscoaching seg fra annen type coaching, hvor kravet om fagekspertise ikke er noen forutsetning (Gjerde 2003:32-33). Det finnes klare fordeler og også ulemper med at coachen har fagekspertise på det aktuelle området. Og selv om det innen næringslivet ikke er et krav om at coachen skal inneha fagekspertise, ser man ofte at coachen har stor grad av faglig kompetanse. Dette vil som i idretten både kunne styrke og svekke relasjonen i coachingen. Å ha fagekspertise innen det aktuelle fagområdet vil kunne styrke i den forstand at coachen kan basere seg på egen erfaring og kunnskap i tillegg til klientens. Derimot kan den svekkes ved at coachen nettopp av samme grunn har vanskeligheter med å skille egen erfaring og oppfatning fra klientens, samtidig som han/hun står i fare for å se seg "blind" for annen kunnskap, og derigjennom ikke klarer å være åpen i prosessen med sin klient. Med fagekspertise på det aktuelle området vil det også være fare for at en coach nærmer seg rådgivning i sin metode. I hvor stor grad det aksepteres å gi råd, viser seg å være svært ulike oppfatninger om. Angeltveit m.fl. (2006:46) er blant annet av den oppfatning at det er hensiktsmessig i noen tilfeller å gi råd fremfor å la klienten selv alltid finne svarene. Basert på annen faglitteratur derimot, vil det være feilaktig av en coach å gi råd ut fra eget ståsted og synspunkt (Torbergesen 2005:9, Whitworth m.fl. 1998:4, Berg 2002:20).

Den første personen som knyttet coaching tett opp mot humanistiske og mellommenneskelige verdier, var Timothy Gallwey. Hans hovedfokus er hvordan man tenker som menneske. Selv var han tennistrener, og gjennom denne idrettsgrenen foretok han sentrale observasjoner. Gjennom sin aktive tid som utøvende spiller og trener, fant han ut at den verste motstanderen ikke var selve motspilleren, men derimot stemmen vi har inne i hodet. Hans bakgrunn fra tennis gjør at han trekker opp følgende prinsipp; det er ikke nødvendigvis motstanderen på den andre siden av nettet som er den største trusselen, men vår egen tenkemåte. Gallweys oppskrift til suksess var å gi slipp på evaluering og dømming, og derimot programmere hodet med mentale bilder der du ser deg selv lykkes. På denne måten skulle suksessen komme av seg selv. Flere av dagens anerkjente og ledende coacher baserer seg på Gallweys arbeider. De humanistiske tankene og de mellommenneskelige verdiene er videreført i mange bøker og omfatter nå alle typer jobbmessig og personlig utvikling, men det er likevel store individuelle forskjeller på hva slags perspektiv man inntar når man snakker om coaching (Berg 2002:58, Angeltveit m.fl. 2006:36).

Coaching blir i dag gjerne fremstilt som en hybrid av idrettspsykologi, organisasjonspsykologi, terapi og selvutvikling. Ser man på hvem som titulerer seg som coach kan man forstå hybridforklaringen. Hovedvekten av de som driver med coaching er psykologer, konsulenter, pedagoger og filosofer. Ferdighetene og metodikken som brukes i *coaching* er hentet primært

nettopp fra de overnevnte fag. *Coaching* kan på mange måter sies å være et rimelig nytt fagområde. Til tross for at man baserer seg på ”gammel” kunnskap, er fagområdet i seg selv relativt nytt. Dette gjør det vanskelig å definere begrepet klart og entydig. Gjerde (2003:12-13) mener selv at *coaching* som fagområde kan styrkes ved at flere akademikere, forskere, coacher og utøvere sammen utformer en enhetlig plattform for fagområdet. Slik coaching står i dag må man godta at det opereres med flere definisjoner og oppfatninger av hva *coaching* er.

3.2 Ulike definisjoner av coaching

Det er gjort mange forsøk på å definere begrepet *coaching*. Hva man legger i ordet er rimeligvis farget av faglig ståsted. Jeg vil i det kommende sitere noen sentrale bidragsyttere når det gjelder definering av begrepet *coaching*.

Downey (2003:21) definerer *coaching* på følgende måte: ”*Coaching er kunsten å tilrettelegge for prestasjoner, læring og utvikling av en annen*”. For Downey, som kom i kontakt med *coaching* gjennom sin interesse i tennis, dreier det seg om tilrettelegging for utvikling av den enkelte.

Whitworth, Kimsey-House og Sandahl er forfatterne bak boken *co-active coaching*. De har alle tre lang erfaring med *coaching*, og har blant annet startet skolen CTI, *The Coaching Training Institute*. De presenterer i boken sin denne definisjonen av *coaching* (1998:xi):

”... a profession that works with individual clients to help them achieve result and sustain life-changing behavior in their lives and careers.
Professional/personal coaching addresses the whole person – with emphasis on producing action and uncovering learning that can lead to more fulfillment, more balance, and more effective process for living”.

Definisjonen til Whitworth, Kimsey-House og Sandahl er mer omfattende en Downeys. De går blant annet lengre i forhold til å si at *coaching* dreier seg om *hele* mennesket.

Berg (2002:12) definerer coaching som: ”en læremetode der coachen hjelper ”klienten” å utvikle sitt talent”. Han sier videre at dette gjøres ved hjelp av virkemidler som å stille spørsmål, oppfordre til handling og gi tilbakemelding.

Av disse definisjonene går det rimelig klart frem at essensen innen coaching handler om å hjelpe mennesker til å utvikle seg, gjerne på flere plan. Hva som vektlegges av de ulike coachene i praksis, vil i stor grad avhenge av hva slags teoretisk og praktisk bakgrunn de selv innehar. Dette fører til individuelle forskjeller som i varierende grad kan føre til ulike metodiske tilnærminger. Jeg

vil senere i avhandlingen redegjøre mer grundig for metodikken som Whitworth, Kimsey-House og Sandahl står bak. Først vil jeg se på filosofiens betydning og relevans for fagområdet, før jeg forsøker å trekke noen skillelinjer mellom coaching og veiledning, rådgivning og mentoring, i den hensikt å gi et klarere bilde av coaching som disiplin.

3.3 Filosofers betydning for coaching

Filosofen Sokrates førte samtaler med mennesker og prøvde på denne måten å få mennesker til å reflektere over sin egen situasjon og de synsmåtene de til vanlig snakket og handlet ut ifra. Man sier gjerne at Sokrates prøvde å ”våkne” dem. Sokrates var ikke interessert i at folk skulle gjenta det de hørte uten å reflektere over det. For ham var det sentralt at hvert enkelt menneske gjennom samtale selv innså hva som var selve kjernen i saken. Sokrates mente at ved selv å erkjenne sannheten ved et synspunkt, blir synspunkt adaptert og dermed gjort til ens eget (Skirbekk og Gilje 2000:44). Også Hall Grøterud og Jordet (2005:355) og Gjerde (2003:19-20) viser til Sokrates, som allerede i antikken praktiserte en type dialog som ligner mye på det mange coacher gjennomfører i dag. Forfatterne viser til at Sokrates har vært en viktig inspirasjonskilde for coachingfaget. De hevder at man kan se tydelige paralleller til *coaching*, eksempelvis ved Sokrates` tanke om at ekte erkjennelse og læring må komme innenfra. *Coaching* som disiplin har samsvarende grunnholdning om at mennesket selv sitter på svarene og at de kommer innenfra. Sokrates` ønske om at den enkelte må bli bedre kjent med seg selv for å kunne handle riktig, står også sentralt innen *coaching*. Ved hjelp av bevisstgjøring av egne verdier, egenrefleksjon og aspirasjon bidrar coaching til riktigere og enklere handling. Også Sokrates` samtalekunst, dialektikken, har vært førende for hvordan man som coach stiller spørsmål. Med andre ord er det klare paralleller mellom coaching som disiplin og Sokrates` filosofi. Men like fullt som man kan se likheter, pekes det også på forskjeller. En forskjell ved Sokrates` dialektikk sammenlignet med coachingens effektfulle spørsmål er at coachingen ikke har som formål å manipulere utøveren, slik Sokrates har blitt kritisert for. Formålet med coachingens effektfulle spørsmål er først og fremst å åpne for indre refleksjon, muligheter og alternative handlinger. En coach er ikke ute etter å sette klienten fast eller peke på mangler i deres refleksjoner.

Gjerde (2003:21-22) trekker også frem filosofen Kierkegaard og viser til en tydelig arv også fra hans tanker. Kierkegaard blir ikke referert til i samme grad som Sokrates, men arven er likevel tydelig. Hans tankesett og holdninger har vært til tydelig inspirasjon og går igjen som en rød tråd. Særlig gjelder dette hans oppfordring til at folk skal ta tak i livet og skape den eksistens de selv

ønsker. Kierkegaard var opptatt av avstanden mellom den måten vi som mennesker lever livene våre på, og den måten vi kunne ha levd på dersom vi hadde sett de mulighetene som lå foran oss som mennesker.

3.4 Coaching belyst ut fra andre læringsmetoder

Veiledning, rådgivning og mentoring har flere fellesnevnerne med *coaching*, men også klare ulikheter. Hva som skiller dem og hva som knytter dem sammen vil jeg vurdere i det kommende kapittel. Jeg vil forsøke å sette noen klare skillelinjer mellom dem som disipliner, men samtidig er det viktig å være klar over at her handler det i praksis ofte om glidende overganger mellom hva de ulike fagene står for.

3.4.1 Veiledning vs. coaching

Pettersen og Løkke (2004:31-37) viser til tradisjoner og utviklingstrender innenfor veiledningsbegrepet, og identifiserer tre hovedlinjer. De poengterer at denne inndelingen ikke kan sies å vise klare og entydige tradisjoner, men at de gir et overblikk over utviklingen over en førtiårs periode. Jeg støtter meg på deres fremstilling i en kort innføring i veiledning som metode.

Første fase og hovedlinje kaller Pettersen og Løkke *handlingsorientert veiledning*. Med det mener de opplæring og kvalifisering til yrkesutøvelse i tradisjonelle fag innen håndverksfag og kunstfaglige yrker. Her viser de til den tradisjonelle mester/svenn-modellen som følger veiledning og opplæring i et tradisjonelt mønster hvor mesteren lærer opp en lærling i et yrke/fag. Aalberg (2002:96) viser også til denne type handlingsorienterte veiledning, gjennom å kalle den håndverkertradisjon. Han viser til at denne tradisjonen senere også har fått sin plass i profesjonsutdanninger på høyskole og universitet.

Pettersen og Løkkes andre fase kaller de *reflekterende veiledning*. De peker her på at utviklingen og tradisjonen legger mer vekt på samtale og refleksjon. Her dreier prinsippet seg mer inn mot læring gjennom samtale, hvor veiledningen stort sett er frikoblet fra direkte yrkesutøvelse. Fokuset i veiledningen blir da prestasjon, beskrivelse og analyse av de yrkesfaglige utfordringer og problemer den som blir veiledet står i.

Den siste fasen og utviklingslinjen Pettersen og Løkke beskriver er en veiledningstradisjon og form som kjennetegnes av en fornyet interesse for den tradisjonelle mester/svenn-tradisjonen, såkalt

mesterlære. Innenfor denne tradisjonen tas det høyde for en teoriutvikling innenfor *sosiokulturell psykologi, sosialkonstruktivisme* og såkalt *situert læring*. Denne retningen omtaler de som *veiledning gjennom deltagelse, samtale og handling*. Dette understreker de ved å vise at denne retningen viser tydelige tegn på en integrering av de to foregående trendene og tradisjonene som er presentert.

Av disse trendene og utviklingstrekkene innenfor veiledning kan man finne sammenfallende elementer med coachingmetodikken. Spesielt veiledningstradisjonen som beskrives som reflekterende veiledning viser fellestrekk med coaching. På den andre siden kan man finne sentrale trekk ved veiledning som peker i retning av at de er ulike som arbeidsmåter. En av de viktigste forskjellene mellom *coaching* og *veiledning* er at en veileder er overordnet sin klient, mens en coach anser seg som likestilt med sin klient. En veileder har i et veiledningsforhold som oftest mer kompetanse enn sin klient, noe som ikke er noen selvfølge i en coachingrelasjon. Videre anses begge parter som ansvarlig for prosessen innen coaching, mens i en veiledningssituasjon ligger ansvaret på veilederen (Berg 2002:12, Pettersen og Løkke 2004:112). Dette viser at til tross for likheter, er det vesensforskjell mellom coaching og veiledning som metode.

Etter intervju med Rune Høigaard, førsteamanuensis ved daværende Høgskolen i Agder, dagens Universitetet i Agder, fikk jeg inntrykk av at også fagpersoner i akademia opplever at begrepene veiledning vs. coaching er vanskelige å plassere. Høigaard underviser selv i idrett og veiledningsteori. Hans oppfatning er at betydningen i stor grad avhenger av hvem man snakker med. Særlig mener han det er individuelt hva som legges i begrepet coaching.

3.4.2 Rådgivning vs. coaching

Rådgivning er ifølge Handal og Lauvås (2000:37-38) en måte å praktisere veiledning på.

Rådgivere finner vi både i skolen, idretten, det offentlige og næringslivet. En rådgiver på generelt basis har ingen beskyttet tittel, og det finnes ikke noen bestemte krav til kvalifikasjoner for å jobbe som rådgiver. Men det at rådgivning er sterkt forbundet til nettopp det å gi råd, medfører at det er lang avstand mellom coaching og rådgivning. Som coach skal man i prinsippet ikke gi råd, mens dette er rådgiverens primære oppgave. Videre viser Berg (2002:70) til deres ulike fokus. Der coaching fokuserer på muligheter i fremtiden, er rådgivning i større grad opptatt av problemer i fortiden. Til tross for ulikheter, kan man samtidig se noen likhetstrekk. En synlig likhet er at rådgivning også har endring av personlig forhold og funksjoner som primærfokus (Pettersen og

Løkke 2004:109). Det samsvarer med coachingens mål om å få utøveren til å oppdage og utnytte sitt fulle potensial.

3.4.3 Mentoring vs. coaching

Ordet *mentor* stammer opprinnelig fra gresk mytologi. Mentorordningen er vanlig praksis og hyppig brukt innen næringslivet, men ordningen brukes også i idrettsammenheng. Mentoring handler ofte om at eldre ansatte/utøvere får ansvar for yngre ansatte/utøvere. Generelt kan sies at en mentor gjerne er en senior med mer erfaring enn en annen, og at denne erfaringen brukes aktivt. I en mentorordning utvikler partene en relasjon, som ofte har et begrenset tidsperspektiv, og som sentrerer seg rundt juniors tilpasning og utvikling (Hultman og Sobel 2002:48, Handal og Lauvås 2000:52). Innen næringslivet er det primære formålet med relasjonen av yrkesmessig art. En god mentor bruker mange av de samme teknikkene som en coach gjør. Dette synliggjøres blant annet i mentors bruk av reflekterende spørsmål (Hultman og Sobel 2002:27). En annen likhet mellom mentoring og coaching er at relasjonene er fritt valgt, i den forstand at enhver står fritt til å velge sin coach og mentor. Til tross for enkelte likheter, kan en del ulikheter mellom coaching og mentoring synliggjøres. En mentor formidler sin erfaring og kunnskap, og fungerer lignende en rådgiver, mens en coach derimot fokuserer mer på prosesskunnskap. En mentor er, som nevnt, ofte eldre og mer erfaren enn den han fungerer som mentor for. Innenfor coaching kan coachen være like gammel, eldre eller yngre, og behøver ikke inneha mer erfaring. Mens en mentor overfører kunnskap, bevisstgjør en coach klienten sin allerede besittende kunnskap (Berg 2002:70-71). En siste, men samtidig sentral forskjell, er at en mentor som oftest opererer primært som en karrieretilrettelegger, mens en coach opererer i forhold til både den personlige og faglige utviklingen (Gjerde 2003:47).

3.5 Idrettscoaching og coaching

Coaching og idrettscoaching bygger på mange likheter. Muligens ikke så rart i og med at mange mener at coaching har sitt utspring i idretten. Men for å se på noen ulikheter er kanskje den største forskjellen den fagforankring som historisk sett har måtte ligge til grunn i idrettssammenheng. I fotballverdenen blir en trener ofte kalt coach, men slik den tradisjonelle treneren fungerer som coach samsvarer ikke med den faglige teorien rundt coaching, som eksempelvis Whitworth, Kimsey-House og Sandahl (1998) står bak. Noer (2000:321) beskriver hovedforskjellen på en

idrettscoach og en organisasjonscoach. Noer viser til at man som idrettscoach er en fagekspert på idretten som ofte gjør krav på sannheten, mens man som organisasjonscoach mer er en fagekspert på selve prosessen. I idretten er det ofte slik at coachens ord er utøverens lov. Det er selvfølgelig ingen regel uten unntak og det finnes trenere som vektlegger spillernes oppfatninger og tilbakemeldinger i større grad enn andre. Innenfor coaching i næringslivet, settes fokuset derimot på at partene er likeverdige, og har et subjekt-subjekt-forhold hvor coachen i det lengste kan gi råd, dersom klienten etterspør det. Videre er alder en tydelig faktor innenfor idretten, hvor idrettscoachen som oftest er betydelig eldre og mer myndig enn utøveren. Her skiller idrettscoaching seg fra coaching i arbeidslivet, hvor det ikke er krav til verken alder eller faglig kompetanse.

3.6 Coachingens metodikk

Det finnes som nevnt tidligere mange mulige innfallsvikler og metoder for å drive coaching. Disse er avhengig av hva slags faglig forankring coachen har og i hvilken sammenheng det coaches. Overordnet kan man si som Angeltveit m.fl. (2006:47) at; "*kommunikasjon er coachingens viktigste verktøy og dialogen dens varemerke*". I det følgende vil jeg ta for meg en spesifikk metode utviklet av Whitworth, Kimsey-House og Sandahl, for å utdype hva som ligger i coachingens metodikk. Jeg har valgt denne metoden for å illustrere hvordan man skal coache, da jeg anser den som hyppig brukt i arbeidslivet, samt hyppig referert til i faglitteraturen om coaching. De nevnte forfatterne står også bak CTI, *Coaching Training Institute* som har egen sertifisering av coacher.

3.6.1 The co-active coaching model

Co-active coaching fokuserer på følgende tre kjerneverdier; *fulfillment*, *balance* og *process*. Å oversette disse ordene til norsk er ikke uproblematisk, da de på mange måter kan sies å være komplekse og flertydige. Jeg vil likevel i mitt videre arbeid forholde meg til følgende oversettelse; *fulfillment* oversettes til oppnåelse av lykke, *balance* oversettes med at man som menneske er i likevekt/balanse med seg selv og sine omgivelser og til sist *process* som oversettes med utvikling/fremgang. I modellen er fokuset på disse tre overordnet. Hva mennesket søker for å oppnå lykke, er selvsagt svært individuelt. Eksempelvis nevnes en bra jobb, økonomisk frihet og en bestemt livsstil, men dyppest sett handler det som regel om at mennesket ønsker å oppnå sitt

fulle potensial. Det å oppnå en balanse i livet sitt er også en stor utfordring for mange i dag. Dagens samfunn byr på så mange muligheter av attraktive valg at det for mange blir en umulighet å skape en balanse i sitt eget liv. Man vil så mye, men tiden strekker ofte ikke til. Som co-active coach ser man på balanse som en "flytende veske" som alltid er i bevegelse fordi livet selv er dynamisk. Derfor jobber de ikke for at en klient skal oppnå fullstendig balanse i livet, men setter derimot søkelyset på om klienten er på vei bort eller på vei mot en bedre balanse i sitt eget liv. Innenfor co-active coaching er man av den oppfatning at man alltid er i en prosess. Dette kan dog være utfordrende å baserer seg på. Særlig da coaching er så effektiv i forhold til å oppnå resultater, er det lett at man går i fella og blir for resultatfokusert. Like fullt som det er vanskelig, er det viktig å fokusere på at man hele tiden er i en prosess for utvikling og læring (Whitworth m.fl. 1998:7-8).

Videre vektlegger modellen at det er klienten som setter agendaen, ikke coachen. Men det er coachens oppgave at agendaen blir fulgt. Relasjonen mellom klient og coach er uløselig knyttet opp mot at klienten skal oppnå de resultatene klienten ønsker ved hjelp av coachens spørrende holdning. Resultatet av relasjonen mellom en klient og en coach skal være handling og læring. Ikke ved hjelp av at coachen passer på at klienten får ting gjort, men heller at klienten selv blir motivert til å ta tak i sitt eget liv på sin egen måte. Og det igjen generer læring (Whitworth m.fl. 1998:4-5).

Modellen, *co-active coaching*, tar i bruk fem verktøy i arbeidet med en klient. De fem verktøyene er; *lytte*, *intuisjon*, *nysgjerrighet*, *handling/læring* og *selvkontroll*. Som co-active coach er det altså først og fremst viktig å *lytte* til sin klient. Man lytter til det som blir sagt verbalt, samtidig som man prøver å forstå betydningen bak klientens ord. Man forsøker med andre ord å få tak på meningen bak ordene. Det er viktig at man som coach forsøker å lytte på alle nivåer. På denne måten søker man å få en så bred forståelse som mulig av klienten og hans budskap. *Intuisjon* er verktøy nummer to i modellen. Når man som coach sitter og lytter får man ofte en intuisjon. Co-active coaching verdsetter denne intuisjonen og oppfordrer coacher til å bruke den aktivt i samtale. Grunnleggerne av modellen sier videre at det er en egenskap som man må trene på. Noe av grunntanken innenfor co-active coaching, og også coaching generelt, er at klienten har svarene på sine "problemer". En coach sin jobb blir å stille spørsmål, og på den måten stimulere klienten til å *være nysgjerrig* og spørrende til sitt eget liv og egen livsførsel. Det kan da føre til større innsikt i eget liv, noe som igjen kan føre til viktige erkjennelser og endret atferd.

Coachingsamtalene har en kraftfull hensikt. Man ønsker å utfordre til handling og sørge for at det oppstår læring gjennom handlingen. De inkluderer med andre ord handlingen direkte i læringsperspektivet. Og det er nettopp dette som er modellens fjerde verktøy; *handling og læring*. Grunnleggerne ønsker å motivere til handling som kan skape endring av atferd, som igjen

genererer læring. Som femte verktøy har de *selvkontroll*. Med selvkontroll mener de at coachen selv må sette seg på sidelinjen og bli ”usynlig”. Coachen må tenke sin klients beste og sette sine egne følelser, behov og ønsker til side slik at klienten får et fullstendig fokus fra sin coach. Dette ser man også illustrert i figur 1.1. Fraværet av coachen i figuren er gjort med fullt overlegg for å understreke det sentrale poenget i co-active coaching. En coach sin oppgave er å skape et miljø og en atmosfære slik at det kun er fokus på klientens mulighet til å jobbe med modellens tre kjerneverdier; *fulfillment*, *balance* og *process*. Coachen og klienten arbeider sammen om å skape en god arbeidsrelasjon, og coachen bruker de fem verktøyene som redskaper for å oppnå en så optimal coachingrelasjon som mulig. Klienten er stjernen i modellen, mens coachen derimot er usynlig (Whitworth m.fl. 1998:9-12).

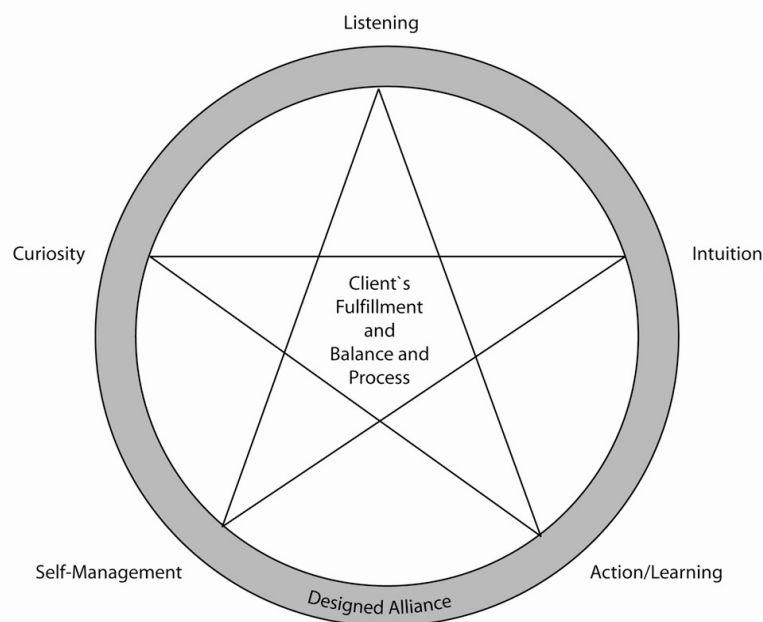


Fig 1.1 Hentet fra Whitworth m.fl. 1998:6.

3.7 Kritiske betraktninger om coaching som metode

Jeg har nå redegjort for coachings opprinnelse og utvikling, samt presentert en sentral modell for å illustrere fremgangsmåten. Videre har jeg foretatt en sammenligning av coaching opp mot rådgivning, veiledning og mentoring, i den hensikt å belyse coaching som disiplin. For å få et tydelig bilde av coaching er det også på sin plass å belyse noen kritiske innvendinger som har dukket opp i litteraturen og gjennom egen refleksjon.

Det er noe begrenset tilgjengelig litteratur om coaching generelt, og spesielt dersom man leter etter norsk litteratur. Min opplevelse er at den norske litteraturen på fagområdet er sterkt og noe entydig basert på den amerikanske fagkretsen innenfor fagområdet. Dette gjør at det er hyppig og gjennomgående like referanser i den norske litteraturen. Dette medfører at fagfeltet blir noe smalt, som gjør at man kan stille seg spørsmål om kvaliteten. Coaching som fag er et relativt nytt fagfelt (Gjerde 2003:6) og det må man ta med som et bakteppe for denne kritikken. Samtidig må man være klar over at mye av faget har sin opprinnelse nettopp fra USA, som gjør det naturlig at mange referer til amerikanske fagpersoner. Like fullt skal man være seg bevisst at man trenger flere faglige bidrag for å heve kvaliteten på tilgjengelig litteratur.

I Norge er det mange som i dag tilbyr coachingtjenester, med varierende innhold og kvalitet. Det finnes ulike sertifiseringer, tilbudt av ulike aktører. Det at tittelen *coach* ikke er en beskyttet tittel gir mange muligheten til å delta, samtidig som det frarøver kvalitetssikring basert på et faglig høyt nivå. Standard Norge satte høsten 2006 ned en komité, ledet av Margaret Paasche, som selv er coach. Hun skulle lede arbeidet med å finne en uavhengig sertifiseringsordning for coacher i regi av en uavhengig tredjepart (Alvik 2007). Men høsten 2007, ett år etter opprettelsen av denne komiteen, ble arbeidet lagt på is. Komiteen forsøkte blant annet å komme frem til noen grunnleggende definisjoner, men klarte ikke enes om viktige avklaringer. Derfor så Standard Norge seg nødt til å legge ned komiteen og avblåse arbeidet med en standardisering innen feltet. De begrunnet dette med at coachingnæringen må "gå noen flere runder" internt før man eventuelt kan forsøke på nytt med et arbeid for å utarbeide en standardisering (Kvistum 2007).

Er coaching noe særegent og unikt, eller er det en sammenblanding av ulike andre fagområder? Spørsmålet dukker opp på ny. I praksis vil man kunne se coaching både som noe særegent og som en sammenblanding. Vi har sett at coachingen har svært mange likhetstrekk med eksempelvis veiledningsteorien. Jeg vil i denne forbindelsen støtte meg til Jordet og Hall Grøteruds (2005:353) oppfatning av coachingen. De skriver i sin bok, *Sporty Business*, at det i coachinglitteraturen kan virke som om det finnes flere definisjoner på hva en coach er, enn det finnes coacher. Likevel hevder de at det er sannsynlig at de fleste kan enes om følgende definisjon: "*Coaching er å hjelpe andre til å nå sine og/eller organisasjonens mål gjennom dialog og målsetting*" (2005:353). Det at man kan finne en definisjon som de fleste kan enes om, kan både anses som en styrke og en svakhet. Enes man, kan det gi grunnlag for å peke ut sentrale grunnprinsipp for faget, samtidig som man står i fare for å bli så vag at også andre disipliner kan falle inn under definisjonen. Det

som kan gi mulighet til at man står samlet, kan altså med andre ord føre til at man blir diffus og uklar.

Videre vektlegger modellen til Whitworth, Kimsey-House og Sandahl (1998:12) at coachen skal være en "usynlig" prosessdriver. For å kunne trekke seg tilbake og fungere som en "usynlig" prosessdriver, er man avhengig av en sterkt motivert klient. Også ved at klienten selv skal finne svar, kreves en sterk indre motivasjon hos klienten. Dette er ikke nødvendigvis en svakhet ved coaching, men kan sies å være et viktig element som ikke må overskygges. Dersom metoden i seg selv krever en motivert klient, vil dette kunne sette sterke begrensninger for metoden. Man må dermed være ytterst bevisst klientens motivasjon i oppstarten og gjennomføring av metoden, slik at man ikke av denne grunn trår feil. Jeg finner lite fokus på dette i den gjennomgåtte litteraturen, og stiller meg spørrende til det faktum at det ikke nevnes i større grad.

Den største forskjellen mellom coaching og idrettscoaching er som tidligere nevnt et premiss i idretten at idrettscoachen er fagekspert, noe som ikke samstemmer med generell coaching. Aldersaspektet er videre en ulikhet mellom de to variantene. Hva som er mest hensiktsmessig i forhold til alder og faglig kompetanse kan dog drøftes. Vil en coach med fagekspertise på det aktuelle området ha større forutsetninger for å forstå sin klient? Ikke nødvendigvis, vil noen hevde, mens andre igjen vil argumentere for fordelene med en faglig forankret trygghet i en coachingsamtale. Et annet spørsmål som kan dukke opp i forhold til coachingrelasjonen er alder. Vil eksempelvis en klient på 45 år ha tillit til en coach på 28 år? Vil den unge coachen kunne klare å skape tillit hos sin klient? Det vil muligens i noen forhold være totalt ukomplisert, mens det i andre relasjoner vil bli et uovervinnelig problem. Slike tilfeller vil vanskelig unngås, men alder og faglig kompetanse vil uansett kunne påvirke coachingen i både positiv og negativ retning. En coachingrelasjon skal bygge på gjensidig tillit, og blir i litteraturen sett på som et premiss for ønsket prosess. Utfordringen ligger i å opparbeide og bevare denne tilliten.

4. Mesterlære – et teoretisk perspektiv

Mesterlære er et begrep og en læringsteori som har eksistert i flere århundrer. I dagens samfunn kan vi fortsatt finne tydelig spor etter mesterlære (Nielsen og Kvale 1999:17). Eksempelvis ser vi dette i den yrkesfaglige utdanningen, hvor man går i lære hos en mester. Etter endt læretid går man så opp til svennebrevet for å bevise at man behersker faget. Dette er den primære filosofien som læringsprosessen innen yrkesfaglig utdanning baseres på. Men det er ikke kun på dette feltet at mesterlæren fortsatt har dyp forankring. Også i fotballsammenheng kan man finne tydelige spor av mesterlæretradisjonen. Jespersen (1999:139) sier at det beste eksempelet i idretten på den tydeligste mesterlæren finner vi innen fotballen, hvor unge spillere ansettes periodevis som lærlinger i en klubb hvor de blir lært opp av trenere og eldre spillere. Tanken er at de skal få tett oppfølging og blir satt i lære hos de eldre og mer rutinerne spillerne, i den hensikt at de utvikler seg til å bli bedre utøvere.

Mesterlære, på engelsk; *apprenticeship*, defineres i oppslagsverk som “*training in an art, trade, or craft under a legal agreement that defines the duration and conditions of the relationship between master and apprentice*” (Encyclopedia Britannica online).

Nielsen og Kvale (1999:23) sier i sin bok, *Mesterlære*, følgende om mesterlære: “*Mesterlære er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes. Læringen er innvevd i en gitt sosialpraksis, og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen*”. Og det er nettopp i deltakelsen i den utøvende aktivitet, at essensen i mesterlæren ligger. Som lærling skal man ikke primært få teoretisk innføring i aktiviteten, eller betrakte aktiviteten fra sidelinjen. Derimot skal man selv aktivt delta. Læringen er innvevd i en gitt sosialpraksis. Det er en betingelse at lærlingen selv deltar i praksisen. Mesterlæren som læringsmetode er en form for læring som ikke bygger på skillet mellom læring og bruken av det lærte. Læringen foregår i en kontekst hvor det lærte skal benyttes.

4.1 Mesterlærens opprinnelse og utvikling

Mesterlære var en gang den viktigste og mulig den eneste læringsmetode for å overføre og tilegne kunnskap i de ulike profesjonene og håndverkene (Wackerhausen 1999:182). Mesterlæren har

vært en integrert del av den skolebaserte opplæringen i Europa de siste tusen årene, noe som i våre dagers diskusjoner om mesterlæren ofte overses. Mesterlæren var ikke å regne som en isolert utdanningsform, men som en integrert del av opplæringen i produksjonslivet, som videre var organisert i laugsvesenet. Laugene var et sterkt interessefelleskap som i nyere tid kom i konflikt med de frie markedskreftene. I 1866 ble laugsvesenet opphevet i Norge ettersom fremveksten av det liberale samfunn eskalerte (Nielsen og Kvale 1999:28).

Mesterlæren, slik den ble organisert under middelalderen, kan på mange måter sies å ikke være dagsaktuell lenger. Nielsen og Kvale (1999:33) mener at også innenfor moderne pedagogikk regnes mesterlæren som foreldet, men empiriske undersøkelser viser at sentrale elementer i mesterlæren er blitt tilpasset det moderne samfunn. Forfatterne viser videre til at man kan se en stigende interesse for mesterlære. De viser til at tradisjonelle mesterlæreformer innenfor håndverket går tilbake og blir supplert av formell teoretisk utdanning, mens mesterlæren fortsatt er levende innenfor mange områder. De hevder videre at parallelt med veksten i den allmenne skoleundervisningen har mesterlæren holdt stand som læringsform på mange felt. Handal og Lauvås (2000:58) hevder at mesterlære er blitt mer vanlig i de senere år. De peker på at mesterlæren i nyere omtale blir fremstilt som en god måte å lære på. Videre viser de til at mesterlæremodellen ikke bare har sin plass blant de tradisjonelle fagene mesterlæren har stått sentralt innenfor, men at den også har fått slå rot i den akademiske tradisjon og profesjonsutdanning.

Mesterlære er å finne både i ulike former og på mange ulike områder. I laugenes formelle europeiske mesterlære var det vanlig med en skriftlig kontrakt mellom mester og lærling. Kontrakten slår fast begge parter forpliktelser, og læretiden slutter ofte etter en fireårs periode med svennebrev og offisiell anerkjennelse som svenn i faget (Nielsen og Kvale 1999:19).

4.2 Fire hovedtrekk ved mesterlære

Nielsen og Kvale (1999:19) trekker frem fire hovedtrekk ved mesterlære, med utgangspunkt i de europeiske håndverkerlaugenes mesterlære og Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære og læring.

Det første hovedtrekket som trekkes frem er *praksisfelleskapet*. Med det menes at mesterlære finner sted i en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap, eksempelvis

som i håndverkproduksjon. Lærlingen vil gjennom legitim, perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegne seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier. Dette oppnås ved å gå fra en perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem av faget.

Det andre hovedtrekket ved mesterlære er *tilegnelse av faglig identitet*. Med tilegnelse av faglig identitet menes her innlæringen av fagets mange ferdigheter. Dette anses som et nødvendig trinn mot å beherske faget. Innlæringen av disse ferdighetene er avgjørende for at lærlingen skal oppnå fagidentitet.

Det tredje hovedtrekket som trekkes frem er *læring gjennom handling*. Innenfor mesterlæreteorien medfører læring en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører.

Det fjerde og siste hovedtrekket som forfatterne trekker opp er *evaluering gjennom praksis*. Evalueringen er hovedsaklig en kontinuerlig prosess hvor lærlingen får tilbakemeldinger på arbeid utført i praksis. Gjennom lærlingens arbeid gir mesteren tilbakemeldinger direkte til lærlingen. Dette skjer både på det formelle og det uformelle plan.

4.3 To hovedperspektiv på mesterlære

Elmholdt og Winsløv (1999:92) skiller mellom to hovedperspektiver rundt mesterlære som læringsform. De skiller mellom en *personorientert* og en *desentrert forståelse* av mesterlære.

Innenfor den *personorienterte retningen* trekkes imitasjon og identifikasjon frem som det sentrale i lærlingen. Her er det mesteren som representerer ferdighetene og kunnskapen som lærlingen skal tilegne seg. Elmholdt og Winsløv viser videre til at tilegnelsen skjer ved at lærlingen observerer og siden imiterer og identifiserer seg med mesteren. I denne prosessen vil lærlingen ikke bare handle som mesteren, men også starte med å føle og tenke som sin læremester. I tillegg til å være et eksempel for lærlingen, skal mesteren også veilede sin lærling. Det kan gjøres på en autoritativ måte ved å vise hvilke øvelser det skal trenes på, samt ved å vise til hvilke regler det er nødvendig å følge når man skal utvikles innenfor et nytt område. Det er i tillegg mesteren som skal korrigere og kommentere feil lærlingen gjør. Innenfor dette personsentrerte perspektivet vektlegges hvordan mesteren formidler sin praksis, og hvordan lærlingen konstruerer sin forståelse av denne praksis. Akre og Ludviksen (1999:102-106) viser videre til viktigheten av tilgang til selve læringssituasjonen. De er opptatt av at det avgjørende for læringsutbytte er hvilke aktiviteter

lærlingen får delta på i praksisfellesskapet. De viser eksempelvis til hvordan leger utvikler sin yrkeskunnskap i det daglige arbeidet. Når legene beskriver en god læringssituasjon refererer de aller først til en situasjon i praksis, ikke studier av medisinsk litteratur eller veiledning i formell forstand. Den læringsarenaen legene hyppigst viser til er hvor den uerfarne turnuslegen står sammen med en erfaren lege ovenfor et klinisk problem.

Innenfor det *desentrerte perspektivet* står begrepet *legitim perifer deltakelse* sentralt. Dette begrepet refererer til lærlingens utvikling av identitet, gjennom verdier, ferdigheter og holdninger, og til transformasjon og reproduksjon av arbeidsfellesskapet (Lave og Wenger 1991:55). Med det menes at det ikke bare er mesteren man lærer av, men også av deltakelsen i praksisfellesskapet. Her kan også andre lærlinger spille en sentral rolle. Det ligger mye læring og kunnskap i relasjonene i et praksisfellesskap. Gjennom et slikt praksisfellesskap vil læringen ha mulighet til først å delta perifert på mindre betydningsfulle eller viktige oppgaver, for så å bevege seg mot en mer fullverdig deltakelse i produksjonen (Elmholdt og Winsløv 1999:92).

4.4 Mesterlære og idrett

Jespersen (1999:139) skriver om idrettens kroppslige mesterlære. Han mener at det typiske mønsteret i spesielt barne- og ungdomsidrett på klubbplan er at mer eller mindre erfarne idrettsutøvere går inn i rollen som trenere. Som trenere lærer de så opp nybegynnere og/eller viderekommende i en aktivitet de selv har vært aktive i. Dette skjer videre også på et mer avansert trenernivå. For å bli trener er det vanlig praksis å gå i lære hos mer erfarne og skolerte trenere. Det er også vanlig at trenere periodevis går i lære hos mer erfarne trenere, i den hensikt å utvikle seg som trener. Her ser man altså mesterlæren praktisert på ulike måter og på ulike nivåer.

Videre sier Jespersen (1999:139) at det beste eksemplet innen idretten på den tydeligste mesterlære sees i fotballen, der unge spillere ansettes som lærlinger for en periode i en klubb. Spesielt utbredt er dette i engelske fotballklubber, der en viktig del av de unges talentutvikling er nettopp å lære av de eldre spillerne. Disse unge spillerne følges samtidig tett opp av et sportslig apparat i klubben. Deler av denne metodikken og læringsprosessen er også tydelig å se innenfor fotballen generelt, også på toppnivå blant eldre spillere.

4.5 Kritikk av mesterlæren

Nielsen og Kvale (1999:17-18) peker på at den pedagogiske litteraturen på visse hold har neglisjert mesterlæren som læringsform. De viser til en motsatte trend i Danmark. Der blir mesterlære brukt som en betegnelse på flere former for læring, også utenfor skolen. I Danmark ser man at mesterlærebegrepet i dag kan omfatte en hvilken som helst form for jobbtrening eller praktisk aktivitet. Forfatterne mener videre at mesterlæren fortjener økt pedagogisk oppmerksomhet, men samtidig er de opptatt av at begrepet bør forbeholdes dens tradisjonelle form, som er læring gjennom praksisfelleskap. Den må da inneholde gjensidige forpliktelser for mester og læring i en gitt sosial struktur over et visst tidsperspektiv.

Mesterlæren har blitt kritisert for å være et autoritært system som kun legger til rette for imitativ, reproduserende læring og ikke sikrer nødvendig teoretisk innsikt. Aalberg (2002:96) viser til denne kritikken ved å peke på at i en slik sammenheng kan det være lite rom for at lærlingen kan stille seg kritisk til sin mester, noe som viser faren for et autoritært system. Han peker også på nødvendigheten av at mester og lærling er gjensidig avhengig av hverandre, noe som både kan være en styrke og en svakhet. Illeris (2000:143) viser til noe av den samme kritikken av mesterlæren og sier at mesterlæren er en autoritær utdanningsform som ikke sikrer nødvendig teoretisk innsikt. Kritikken strekker seg videre og hevder at teoretikernes nye interesse for mesterlæren er en nyromantisk drøm uten rot i virkeligheten.

Som lærling vil man være svært avhengig av en dyktig mester som evner å lære bort sitt fag på en pedagogisk og god måte. Hvis man som lærling går i lære hos en mester som ikke evner å lære opp lærlingen i faget, kan lærlingen i verste fall stå i fare for å ikke få nok kompetanse til å utøve faget han/hun skal lære. Et annet sentralt element som vil være avgjørende for å klare å fullføre og bestå en lærlingperiode er lærlingens motivasjon. En mester kan være dyktig pedagogisk og opptatt av å ville lærlingens beste, men om lærlingen ikke har tilstrekkelig motivasjon vil dette medføre store utfordringer i forhold til å komme gjennom lærlingtiden. Altså er man innen mesterlære avhengig av gjensidige forpliktelser, evner og motivasjon for å lykkes.

5. Toppfotball

5.1 Fotball som arena

Avhandlingen min baserer seg på *fotballens toppnivå* som arena. Det er her problemstillingen min spiller ut sin rolle, og det er her jeg ønsker å forankre mine funn. For å kunne bruke toppfotball som en arena, ser jeg nødvendigheten av å redegjøre kort for hva som er særegent for denne idrettsgrenen og dette nivået. Jeg vil i det følgende redegjøre for fotballens ulike nivå fra barnelek til toppidrett, for deretter å konkretisere hva som legges i toppnivå. Her vil jeg beskrive hva toppnivå er, samt redegjøre for hva det vil si å være en utøvende fotballspiller på dette nivået. Videre vil jeg også kort gjøre rede for hvordan fotballsporten har vært i utvikling de siste år, da jeg anser dette som vesentlig for å forstå dagens fotball. Jeg vil også belyse ulike dimensjoner ved toppfotball, samt se på læring som her finner sted.

5.1.1 Fotballens ulike nivå

Fotball er en av de mest populære idrettene på verdensbasis. Det samme kan sies om fotballens status her i Norge. I 2007 var det i Norges Fotballforbund registrert 26 573 fotballag fordelt på nesten 2000 klubber (Norges Fotballforbund 2007:4). Norges Fotballforbund deler fotballen inn i følgende kategorier; *barnefotball* er definert som fotballspillere mellom 6-12 år, *ungdomsfotball* er for de mellom 13-19 år, mens *voksenfotball* er definert som 3. divisjonsspillere og nedover for menn og 2. divisjonsspillere og nedover for kvinner. 2. divisjon menn og 1. divisjon kvinner defineres som en egen *utviklingsgruppe*, mellom den nevnte voksenfotballen og toppfotballen. *Toppfotballen* defineres som den øverste divisjonen for kvinner og de to øverste divisjonene for menn (Norges Fotballforbund 2005).

5.1.2 Toppnivå

En toppidrettsutøver kan defineres på denne måten: "*Toppidrettsutøver er en idrettsutøver som driver med toppidrett, med dette menes en utøver som presterer på et høyt nasjonalt eller internasjonalt nivå*" (Wikipedia). Å spille fotball på høyt nivå regnes av flere som

toppidrett i dag, men dette er gjenstand for hyppige debatter. Denne debatten anser jeg derimot ikke som relevant for denne avhandlingen. Jeg vil i det følgende definere toppfotball for toppidrett i mitt videre arbeid med avhandlingen. Videre sies følgende om toppidrett og definisjonen av ”høyt nivå”:

”Definisjonen av «høyt nivå» er subjektiv og vil kunne variere fra person til person og mellom ulike idretter, men utøveren bør være på et nivå i forhold til sin alder som tilsier at mulighetene for å nå langt er godt over gjennomsnittet. En toppidrettsutøver blir gjerne kalt «24-timersutøveren». I dette ligger det at utøveren er målbevisst, disiplinert og arbeider strategisk og målrettet mot et høyere nivå innen sin idrett. Dette er den ideelle toppidrettsutøveren. Det finnes ulike talenter og utøvere som kalles toppidrettsutøvere, men som ikke dekkes av en ideell definisjon eller beskrivelse av ordet” (Wikipedia).

For en fotballspiller på toppnivå innebærer dette hardt og disiplinert arbeid, samt stort tidsbruk. En fotballspiller trener opp mot 12-14 ganger i uken, avhengig av hvor man er i sesongen. Videre vil kamptrening og kampvirksomhet kreve mye tid, ressurser og innsats. For de fleste aktive fotballspillere på toppnivå innebærer fotballkarrieren fulltids innsats, noe som vanskeliggjør annet arbeid/studie (Wisløff m.fl. 1998:10).

5.1.3 Fotball i utvikling

Fotballsporten har en lang historie, og man kan lese spennende og omfattende litteratur om idrettens historieførløp og utvikling gjennom tidene. Da avhandlingen min ikke gir rom for en slik gjennomgang, vil jeg ikke her presentere et historisk overblikk over idretten, men derimot sette fokuset på den siste tids utvikling.

Internasjonal fotball, så vel som norsk fotball, har de siste 30 årene vært i en stor og omfattende utvikling. Både med tanke på organisasjonsutvikling, økonomisk utvikling og faglig utvikling ser man stor endring. Mange omtaler utviklingen som en profesjonalisering av fotballsporten, og peker på at flere spillere, trenere og ledere er blitt lønnsinntakere. Samtidig har kravene til klubbene økt, noe som har ført til profesjonalisering også innen klubbdrift (Bergo m.fl. 2002:36).

Profesjonaliseringen gjelder på det økonomiske plan, så vel som på det faglige kompetanseplan (Bergo m.fl. 2002:36). I dag drives det forsknings- og utviklingsarbeid på høyskoler og universitet, i tillegg til at Norges Fotballforbund driver eget arbeid på denne

fronten. Norges idrettshøgskole har for eksempel meget sterk status som forskningsinstitusjon i Europa innenfor mange idrettsfaglige temaer, deriblant fotball (Norges idrettshøgskole). Felles fokus for de ulike enhetene er en genuin interesse for selve fotballspillet og dets utvikling.

5.2 Ulike dimensjoner ved toppfotball

5.2.1 Det individuelle vs. det kollektive

En særpreget dimensjon ved toppfotballen er spennet mellom det individuelle og det kollektive. Det er en hårfin balanse mellom disse to dimensjonene innen toppfotball. På den ene siden dyrker man enkeltindividers utvikling, prestasjoner og fremgang, mens man på den andre siden er helt avhengig av kollektivets samlede innsats og prestasjon (Eggen 1999:24). I hvor stor grad skal man fokuserer på enkeltspillerne? Og i hvilken grad skal laget som gruppe være et primært fokusområde? Her ligger et av trenernes og lagets vesentlige utfordringer. Ingen trener er lik, og man vil finne ulike måter å håndtere denne dimensjonen på. Enkelte hevder at nøkkelen til suksess ligger i spillerens kvaliteter, mens andre mener svaret ligger i hvordan spillerne fungerer sammen. Det som er viktig er at det ikke handler om enten eller, men både og. Man må både se hver enkelt spiller, samtidig som man har fokus på gruppen som helhet og dens fungering (Eggen 1999:122).

5.2.2 Resultat vs. prosess

Like fullt som vi ser spenn mellom det individuelle og det kollektive, ser man spenn mellom fokus på resultat versus prosess. Også her praktiseres ulikt innen toppfotball. På den ene siden er det udiskutabelt at resultat er det avgjørende innen fotballen. På den andre siden vil det være få som våger å hevde at prosessen i seg selv ikke er interessant. Men som ovenfor handler det ikke nødvendigvis om enten eller. Mest hensiktsmessig vil være å ha begge elementene med seg innen toppfotball, og vektlegge dem begge etter behov. Noen ganger vil det være fruktbart å være resultatorientert. Andre ganger vil det være hensiktsmessig derimot å snu fokuset bort fra resultat, og sette søkelyset på selve prosessen. Hva som gjøres når, vil være avhengig av situasjon, spillere og trener.

Bergo m.fl. (2002:254) viser til at denne dimensjonen endres etter alder og nivå innen fotball. I barne- og ungdomsårene bør ikke fokuset i stor grad settes på resultat. Her bør man derimot få god tid på seg, uten fokus på seire og titler. Videre viser forfatterne til at dette endres på junior- og seniornivå. Her blir resultatet mer vesentlig. Like fullt viser forfatterne til at det kan være uheldig med overdrevet resultatfokus, også innen toppfotball. De støtter opp om behovet for balanse mellom fokus på resultat og prosess.

5.2.3 Individuell, strukturell og relasjonell dimensjon

Bergo m.fl. (2002:24) presenterer, blant annet med bakgrunn i Rognlans arbeid, andre interessante dimensjoner som inngår i ballspill. Fotballspillet består av en individuell, en strukturell og en relasjonell dimensjon. De ulike ferdighetsdimensjonene er ikke separate delkomponenter, men derimot uløselig bundet til hverandre. Disse dimensjonene kan spillerne og apparatet rundt dem benytte aktivt i spillsituasjonen. Forfatterne setter derfor dimensjonene i kobling med spillsituasjonen, gjerne kampen mellom to konkurrerende lag, illustrert i figuren under. Dimensjonene rammer inn de komplementære ferdighetene som forfatterne anser som primære innen fotballen.

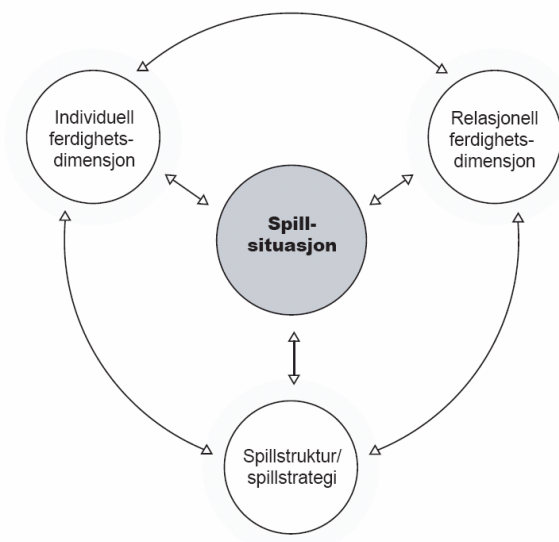


Fig 1.2 Hentet fra Bergo m.fl. 2002:24.

Bergo m.fl. viser videre til at man som fotballspiller kan utvikle seg innen de tre ulike dimensjonene. Den individuelle dimensjonen handler ene og alene om hvordan man som individ kan utvikle seg på en best mulig måte innenfor eksempelvis det tekniske, det taktiske og det fysiske området.

De relasjonelle ferdighetene derimot setter fokus på samhandlingen spillerne imellom. Her handler det om å bruke de individuelle ferdighetene på en slik måte at det fremmer den gode samhandling i laget. Det dreier seg om å bruke seg selv på en best mulig måte i samspill med sine medspillere. I fotballtradisjonen er troen sterk på at lagets kraft er større enn summen av lagets individuelle spillere. Og her ser man en tydelig parallell til dimensjonen mellom det individuelle og det kollektive, nevnt ovenfor.

Bergo m.fl. (2002:25-30) trekker videre frem behovet for organisering, struktur og strategi, som måten å oppnå samhandling på. De omtaler dette som den strukturelle dimensjonen. En strategi er en overordnet langsiktig plan for hvordan man ønsker å opptre på banen. På mange måter lever hver kamp sitt eget liv, og derfor trenger man også å gjøre grep der og da. Da snakker vi om taktikk. Hvordan skal vi løse motstanderens siste trekk? Hvordan kan vi best mulig komme oss effektivt fremover på banen mot dette laget? Spørsmål dukker opp, og trenger snarlige avklaringer. Dette er sentrale og avgjørende spørsmål en trener kontinuerlig må ta stilling til under en fotballkamp.

5.2.4 Det fysiske, psykiske og sosiale aspekt

I tillegg til dimensjonene ovenfor, må også spennet mellom de *fysiologiske*, *psykologiske* og *sosiale ressurser* som fotballen forankres rundt, nevnes.

Det å spille fotball, uavhengig av nivå, krever at man fysisk sett er i god form. For å hevde seg på toppnivå er man avhengig av å være i svært god og stabil fysisk form. De *fysiologiske ressursene* begrenses av organsystemene; hjerte, kretsløp og muskulatur. Med andre ord handler det ikke her om vilje og disiplin alene, men også om fysiologiske forutsetninger gitt fra naturens side. Samtidig er det vesentlig at fotballspilleres fysiologiske egenskaper kan utvikles og påvirkes gjennom riktig og spesifikk trening. Hva slags kapasitet man klarer å oppnå på de fysiologiske områdene er avgjørende for hvor mye man klarer å yte (Sæterdal, Erlandsen og Madsen 2001:6). Forskning gir oss stadig nye teorier og tanker rundt hvordan

man mest effektivt kan fremme fysisk form. Også historisk sett har dette aspektet ved fotballporten hatt en sentral og selvfølgelig plassering.

Et annet aspekt har derimot fått mindre fokus i toppfotball, historisk sett. Her snakker vi om de *psykologiske og mentale egenskapene* som også er egenskaper innenfor fotballen. Disse egenskapene omhandler blant annet spillerens innstilling, viljestyrke, motivasjon, oppmerksomhet, samt spillerens evne til å kontrollere den indre spenningsnivået under trening og kamp (Bergo m.fl. 2002:32). I boka, *God fotballferdighet* (Morisbak m.fl. 1986:11), peker forfatterne på sammenhengen mellom spillernes psykologiske ressurser og fotballferdigheter. Forfatterne sier at spillernes evne til å oppfatte, bestemme og vurdere vil være tett knyttet opp til psykologiske faktorer som oppmerksomhet og persepsjon. Altså ser man at fotballferdighetene er direkte tilknyttet det psykologiske aspektet.

Stadig flere er blitt opptatt av at idretten engasjerer *hele* mennesket. Likevel er det slik at de fleste vet mer om hva som skjer med kroppen fysisk sett når man driver idrett, enn hva som skjer på det psykologiske plan. Det har de senere år vært en økende interesse for de psykologiske prosessene som finner sted under konkurranse og trening. Pensgård og Hollingen (2006:7-9) sier at de fleste er enige i at mentale ferdigheter spiller en rolle i forhold til å skape gode prestasjoner. Forfatterne sier videre at det er overraskende få utøvere som trener systematisk og strukturert på de mentale prosessen. Fortsatt er det slik at det er de fysiske ferdighetene som det trenes mest systematisk og strukturert på. Forfatterne forklarer skepsisen de ser mot bruk av psykologi i idrettssammenheng, med at psykologi i stor grad kobles til det å ha psykiske problemer. Forfatterne sier imidlertid at våre mentale prosesser omfatter så mye annet. De mentale prosessene handler for eksempel også om hvordan vi lærer, og hvordan sansing og følelser forholder seg til hverandre. Men til tross for skepsis, har psykologi siden sekstitallet blitt anvendt innen idrett, og siden da har det blitt gjennomført systematiske studier på de mentale aspektene ved idretten. Og her må nevnes at selv om det i Norge kom inn i idrett på sekstitallet, så har det internasjonalt sett vært bevissthet om at det mentale er viktig for gode idrettsprestasjoner langt tilbake.

Det som blir sentralt er at mental trening i forhold til idrett ikke dreier seg om behandling av psykiske lidelser, men derimot om å jobbe også på det psykiske plan for å oppnå best mulig prestasjoner (Pensgård og Hollingen 2006:9). Det kan eksempelvis handle om å fremme

ferdigheter, øke motivasjon, forstå sammenhenger og koblinger mellom det mentale og det fysiske, eller rett og slett hvordan man tilegner seg ny kunnskap.

I denne avhandlingen er det koblingen til toppfotball som står sentralt. Pensgård og Høgmo (2004:8-9) setter i boken, *Mental trening i fotball*, fokus på de mentale ressursene fotballspillere besitter og hvordan disse kan utvikles og trenes. De sier at det er et felt som har vært relativt lite omtalt i fotballitteraturen, og hevder videre at det er mye å hente på dette området. Forfatterne er sikre på at ved å utvikle denne dimensjonen vil man oftere kunne prestere opp mot sitt potensial i konkurransesituasjon, samtidig som det vil kunne føre til at fotballspillerne vil få mer ut av også andre deler av livet sitt. De er, som coachinglitteraturen, opptatt av å jobbe med *hele* mennesket. Videre peker forfatterne på at mulige årsaker til at det psykologiske aspektet er nedprioritert kan handle om at det både er ressurskrevende og gir få målbare og synlige effekter. De er av den oppfatning av at investorer i klubbsammenheng krever synlige resultater, som gjør at det fysiske, taktiske og tekniske området kommer i fokus. Ved å styrke kompetansen på det psykologiske feltet, vil flere evne å se resultater av også denne type arbeid.

Det siste aspektet jeg ønsker å presentere i dette kapittelet omhandler de *sosiale ressursene*. Bergo m.fl. (2002:32) er opptatt av at hvordan man som individ forholder seg til omverdenen på, også er en sentral faktor for fotballferdigheter. I både kamp og treningssituasjon stilles det sterke krav til spillernes samarbeidsevner. Forfatterne mener at grad av samarbeidsevne vil være bestemmende for i hvilken grad man vil lykkes som fotballspiller. Med andre ord anser forfatterne de sosiale ressursene som avgjørende for gode ferdigheter.

5.3 Læring innen toppfotball

5.3.1 Uformell læring

I fotballsammenheng kan man skille mellom formell og uformell læring. Uformell læring kan sies å ha en sentral plass i fotballsammenheng. Fra man er barn lærer man av seg selv, av medspillere, motspillere og forbilder. Man imiterer og adapterer ulike teknikker fra disse, og gjør dem til sine egne. Fotballspillere på toppnivå har også en god del uformell læring. Spillere gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger i etterkant av trening/kamp, de imiterer

hverandre og gjør egne refleksjoner rundt egen læring. En vanlig arena for den uformelle læring er garderoben etter trening eller kamp. I garderoben er det god tid og rom for å diskutere taktikk, teknikk og erfaringer. Til tross for at denne form for læring er av den ustrukturelle art, kan den sies å være sentral for spillernes totale læringsutbytte.

5.3.2 Formell læring

Formell læring er den læring som oppstår i interaksjon mellom en trener og spilleren/spillergruppen. Her legger treneren opp til ulike øvelser med en klar hensikt om hva som skal innlæres. En vanlig treningsuke for toppspillere består av ulike typer økter. Vanligvis innen toppfotball vil det daglig gjennomføres treningsøkter på treningsfeltet med fotball. Under treningsøktene med fotball deler treneren opp økten i flere ”bolker”. Man driver eksempelvis teknisk trening, lagdelstrening, avslutningstrening osv. I tillegg gjennomføres det man kaller ressurstrening, som vil si trening som bygger opp muskulatur og kondisjon, eksempelvis intervalltrening og styrketrening. Hvordan utvikler spillerne seg ferdighetsmessig ved hjelp av denne treningen? Et viktig prinsipp er at man som spiller går på trening for å trene, ikke for å bli trent (Eggen 1999:122). Det er helt sentralt at man selv er aktiv deltakende. Når det gjelder selve gjennomføringen handler det mye om repetering av øvelser, hvor trener viser et øvingsbilde, gjerne med hjelp fra spillerne. Under spillsekvensene gir trener og hjelpetrener direksjoner om endringer av små og store detaljer. Over tid vil det være ønskelig at disse direksjonene fører til varig endring av atferd.

I tillegg innebærer deler av treningsopplegget undervisning. Ved innlæring av nye formasjoner eller taktikker er det vanlig at treneren tar i bruk undervisning for å tydeliggjøre øvelsene. Dette kan skje i egnede rom, ved hjelp av tradisjonell tavle, eller ved hjelp av film. Film som medium er vanlig å ta i bruk, da det er godt egnet for analyse og observasjon.

6. Intervju av fotballspillere

6.1 Generelt om intervjuene

Som del av avhandlingen så jeg behov for å intervju fotballspillere som spiller aktivt på toppnivå. Dette behovet kom frem etter å ha lest omfattende faglitteratur. Min tanke bak intervjuene er å forankre drøftingsdelen primært innen faglitteraturen, men sekundært med rot også i praksisfeltet. Som nevnt i kapitlet, *Metodisk tilnærming*, bruker jeg ikke intervjuene som forskningsdata på lik linje som faglitteraturen. Dersom jeg skulle brukt intervjuene på lik linje som faglitteraturen, måtte jeg gått bredere ut i forhold til utvalg og omfang. Min tanke er at intervjuene vil korrigere meg og min drøfting, og hele tiden sikre at min avhandling ikke fjerner seg fra praksisfeltet i stor grad. Jeg anser det som viktig og essensielt at avhandlingen ikke blir en litterær oppgave uten forankring i praksisfeltet, men derimot vil kunne være aktuell og interessant ikke minst for nettopp aktørene på praksisnivå.

6.2 Hovedfunn i intervjuene

6.2.1 Syn på læring

Mitt første spørsmål omhandlet intervjuobjektene syn på læring. Hensikten bak spørsmålet er først og fremst å få intervjuobjektene til selv å starte prosessen med å reflektere rundt tematikken, samt høre hva slags syn de har på læring som fenomen.

Intervjukandidat A sier om læring; ”å kunne ta til seg nye ting, og stadig utvikle seg”.

Intervjukandidat B er av den oppfatning at læring handler om å tilegne seg erfaringer og på denne måten ikke gjenta tidligere feil. Intervjukandidat C sier at ”læring handler om å få innsikt i noe man ikke hadde innsikt i tidligere”.

Intervjuobjektene har med dette startet refleksjoner rundt tematikken. Deres svar er på mange måter ulike, samtidig som de alle sammen er inne på utvikling som sentral del i en læringsprosess.

6.2.2 Syn på *coaching* som læringsmetode

For å få taket på hva de legger i begrepet *coaching* går jeg så over til dette. Samtlige intervjuobjekter er godt kjent med begrepet og trenger liten tid på å uttrykke seg om hva de selv oppfatter dette handler om. Intervjuobjekt A er opptatt av at *coaching* er et middel eller en metode til å få folk til prestere bedre. Videre handler det om at en coachs oppgave er å hjelpe utøveren til å prestere bedre dersom ting har gått litt i lås. Intervjuobjekt B mener at *coaching* er konstante tilbakemeldinger og veiledning underveis. Dette gjøres for å skape utvikling. Intervjuobjekt C mener at *coaching* er en lederstil, en måte å lede en gruppe på.

Her ser man tydelig at intervjuobjektene svarer mindre entydig. Mens den ene er opptatt av hensikten med metoden, beskriver den andre hva som skjer, mens sistemann mer kategoriserer begrepet.

Jeg ser behov for å nyansere bildet, og spør dem videre om hva de mener *coaching* betyr. Her viser det seg at intervjuobjektene er mer samstemte. De nevner at *coaching* betyr veiledning, aktiv læring, at det handler om å lære noen noe, at det er en blanding av dialog og monolog. Mitt inntrykk er at samtlige av dem definerer *coaching* som del av veiledningsarbeidet som finner sted i fotballsammenheng. Ingen av dem differensierer klart mellom *coaching* og veiledning, men bruker derimot begrepet *veiledning* som en måte å beskrive *coaching* på.

Videre er jeg interessert i å høre om deres erfaringer knyttet til *coaching* innen toppfotball. Intervjuobjektene forteller ivrig om ulike erfaringer de har fått med ulike trenere. Det som jeg finner mest sentralt blant disse svarene er at coachen ofte beskrives som en som er god på å føre dialog, lytte til spillerne og formidle sin kunnskap. Her viser intervjuobjektene relativt samsvarende oppfatning av hva en coach er og skal være. Intervjuobjekt A forteller om en coach som var svært dyktig på å skape egenrefleksjon i gruppa, samtidig som han selv ofte hadde svaret. Men han var ikke urokkelig på sitt standpunkt, samtidig som han var opptatt av å gi den enkelte spiller god selvtillit. Intervjuobjekt B har erfart at keepertrenere er bedre coacher enn hovedtrenere. Selv mener han at dette kan skyldes at keepertreneren har få spillere å forholde seg til, i motsetning til hovedtreneren som skal serve en stor spillergruppe. Han trekker dette elementet frem som en nøkkelfaktor for god *coaching*. Videre anser han det som en forutsetning at coachen er bevisst bruken av *coaching* som metode. Han mener at man ellers ikke vil klare å bruke metoden slik den er tiltenkt. Intervjuobjekt C fokuserer særlig på

hvordan han har oppfattet trenerens stil. Der den ene var streng, tydelig og konkret, men gav lite individuell frihet, hadde en annen lite faglig tyngde, og gav dermed svært stor frihet til spillerne.

Svarene på dette spørsmålet gir meg en oppfatning om at to av intervjuobjektene har klar oppfatning av coaching som avgrenset metode, mens siste intervjuobjekt blander coaching inn i generell trenermetodikk. Mens de første to snakker konkret om erfaringer knyttet til det de anser som *coaching*, fokuserer sistnevnte på ulike treningsstiler og oppfatning av dem. Min oppfatning på bakgrunn av dette er at sistnevnte intervjuobjekt har lite erfaring med konkret bruk av coaching som læringsmetode i fotballsammenheng. Intervjuobjekt A og B derimot viser til egne erfaringer med coaching. De refererer til trenere som har brukt metodikken, og har tanker om hvorfor noen feilet og andre lyktes. Det som er interessant også her, er at de omtaler coachen som en som veileder og gir råd, like fullt som en som får i gang egenrefleksjon.

Et annet sentralt funn er hvordan de skiller en god coach fra en dårlig coach. Her trekker samtlige spillere frem at en god coach ser hver enkelt spiller og dens potensial. Videre trekker et av intervjuobjektene frem at den gode coach får gode resultat. Han mener det er resultatene som teller i fotball, og at det er her man kan måle om man lykkes eller ei. Et av intervjuobjektene skiller også her mellom coach og trener. Han trekker frem at den gode coach ikke nødvendigvis er en god trener. Videre beskrives den gode coach som tydelig, konkret og faglig kompetent, mens den dårlige coach ikke får respekt, er usikker og beslutningsvegrende.

Jeg opplever at intervjuobjektene har klare oppfatninger om hva som skiller den gode coach fra den dårlige coach, men opplever samtidig at vi står i fare for å snakke forbi hverandre hva gjelder begrepet coach. Innen fotball brukes coach som betegnelse på trener generelt, samtidig som det betegner en som bedriver coaching. Mitt inntrykk er at uklarheten i begrepsbruk på dette området vanskeliggjør tydningen av svarene deres, og da særlig intervjuobjekt C. Like fullt er det en interessant erfaring å gjøre seg, og det viser behovet for begrepsavklaring.

6.2.3 Læring innen fotball på generell basis

Jeg ønsker å høre på deres tanker rundt hvordan de opp gjennom årene har tilegnet seg ferdigheter innen fotballen.

Det første spillerne forteller om, er hvordan de som barn lærte å spille fotball. Her er de i stor grad samspilte. De forteller alle om lek med ball, med og uten andre barn, både på fritid og i skolesammenheng. To av intervjuobjektene vektlegger i stor grad eldre spillere som inspiratorer og veiledere for dem. De forteller at de observerte de eldre og mer erfarne spillerne og deretter forsøkte å gjøre det samme. Det tredje intervjuobjektet nevner også andre spillere som sentrale, men vektlegger i større grad at læring primært skjedde gjennom gjentakende øvelse.

På spørsmål om hva som var sentralt for deres utvikling som unge fotballspillere, trekker intervjuobjektene igjen i samme retning. De nevner samtlige at venner, familie og trenere var sentrale i deres utvikling. Samtidig er de alle opptatt av at gleden ved spillet var helt avgjørende for utviklingen deres. Det ene intervjuobjektet sier i denne sammenheng at det handler om mestring. Der man opplever mestring, opplever man motivasjon. Og trekker dette videre til sin egen utvikling. Uten opplevelse av mestring i ung alder, ville ikke motivasjonen vært tilstede for stadig øvelse, terping og trening. Rollemodeller og forbilder blir også trukket frem, men vektlegges ulikt av de tre intervjuobjektene. Mens en trekker det frem som noe av det mest sentrale, gir en annen det en mer sekundær plassering. De er likevel alle enige om at rollemodeller er viktig for unge spilleres utvikling. Intervjuobjektene legger også vekt på voksenpersoner som sentrale for utviklingen. Mens en særlig nevner far, nevner de to andre trenere som sentrale tilretteleggere. De er ikke opptatt av at voksenpersonene er faglig dyktige, men derimot at de er gode til å tilrettelegge og lage lek ut av spillet.

Videre forteller intervjuobjektene om tidlig deltakelse på lagnivå, der lek og moro fortsatt anses som vesentlig for utviklingen. De opplevde samtlige at treningene i barndommen primært var preget av fotballspilling, og sekundært av trening av teknikk og øvelser. Like fullt som intervjuobjektene vektlegger lek og moro, forteller de om viktigheten av nettopp trening på dette nivået. Den ene forteller om en tidlig trener som oppfordret til lite teknikkøvelse, og intervjuobjektet mener selv at dette kan ha hindret ham i oppnå gode teknikker på høyt nivå. Dette viser klart hvor vesentlig spillerne anser den tidlige erfaringen. Intervjuobjekt B viser

også til at han som barn trente særlig mye på en teknikk, som han i dag er svært dyktig på. Igjen ser vi at spillerne trekker paralleller mellom øvelse og erfaring fra barndom til spill på toppnivå i dag.

6.2.4 Læring innen toppfotball

Intervjuobjektene har fortalt litt om hvordan de har tilegnet seg erfaring i barndommen. Videre er jeg interessert i hvordan de oppfatter at de tilegner seg erfaringer på toppnivå.

Intervjuobjektene vektlegger her ulike elementer, men virker samstemte i sitt syn. Den ene redegjør for bruk av flere metoder, som tavleundervisning og øvelse på treningsfeltet, samt studier av andre lag. Det andre intervjuobjektet anser læringen relativt lik som i barndommen, bare at det nå er satt i system og ligger på et høyere og mer avansert nivå. Siste intervjuobjekt vektlegger at man på toppnivå må forholde seg til stram disiplin og lav valgmulighet. Samtlige av dem omtaler gjentagende øvelse og terping som utgangspunktet for gode resultater.

På mange måter ser man paralleller mellom den uformelle læringen som barn og den formelle treningen på toppnivå. Forskjellen er likevel tydelig og klar med tanke på grad av disiplin, valgmulighet, systematisering og planlegging. At øvelse gjør mester, virker derimot som like vesentlig for begge aldersgruppene, i følge intervjuobjektene.

I etterfølgelse av dette ønsker jeg å høre hvordan de oppfatter fokus på og bevissthet rundt læring innen toppfotball. Her ser vi igjen at intervjuobjektene er relativt samstemte. De er alle av den oppfatning at dette varierer stort fra lag til lag og også innad i lag. Like fullt trekker samtlige frem bevissthet rundt læring som sentralt for utviklingen. Intervjuobjekt A sier at *”de beste fotballspillerne også er de som er mest bevisste på egen læring”*. Intervjuobjekt B viser til egne erfaring i nåværende klubb, og sier: *”samtlige spillere i klubben har fått satt opp individuelle utviklingsmål før sesongen”*. Han forteller videre at klubben er blitt stadig mer bevisst på læring i årene han har vært der. Intervjuobjekt C har derimot dårligere erfaring med dette fra egen klubb. Hans erfaring er at det er lite fokus på læring, og at det derimot fokuseres primært på å ha det gøy og å vinne kamper. Selv mener han at dette medfører at trener mister autoritet, og han er selv skeptisk til dette fokuset.

Jeg er også interessert i hvilken grad de opplever at de drar nytte av hverandres kompetanse. Her forteller intervjuobjektene samstemte om hyppige interne diskusjoner, veiledninger og

fellesøvelser. De forteller at de både på og utenfor banen bruker hverandre tett, og at dette oppfattes som nyttig og nødvendig. Kandidat B forteller også om en mentorordning som de hadde i en tidligere klubb, hvor yngre spillere systematisk ble tatt opp for å observere og lære av de eldre og mer erfarne spillerne. Så her trekkes med andre ord frem erfaringsutveksling mellom spillere på samme nivå, samt mellom spillere på ulikt nivå. Begge former for kompetanseutveksling omtales positivt, effektivt og nødvendig.

6.2.5 Syn på co-activ coaching som metode i fotballsammenheng

Jeg ønsker å høre om spillerne kjenner til co-active coaching som egen metode, og også hvordan de i så fall oppfatter metoden. Etter å ha presentert metoden i korthet, viser det seg at to av deltakerne kjenner og har erfaring med co-active coaching, mens en av intervjuobjektene ikke har tidligere kjennskap til metoden i fotballsammenheng. Jeg gir dem en kort innføring i hva som ligger i metoden, slik at de alle har forutsetninger for å uttale seg om den.

I uttalelsene om metoden brukt innen toppfotball er intervjuobjektene samstemte hva gjelder syn på metoden. Alle uttrykker seg positivt om den, og synes den har mye for seg. De trekker frem at metoden gir rom for egenrefleksjon og dermed kan øke spillerens selvinnikt. Samtidig er de raske til å trekke frem at metoden ikke kan fungere som eneste metode innen toppfotball. De ser klart behov for kontinuerlig veiledning, noe metoden ikke gir rom for. Intervjukandidat A sier at *”treneren og coachen ikke trenger å være en og samme person, men at de derimot kan utfylle hverandre”*. Videre trekker samtlige intervjuobjekt frem tidspress som sentral utfordring ved praktisering av co-active coaching innen toppfotball. De opplever ikke at det er tid til at spillerne selv skal komme frem til svarene i treningssammenheng. Her ser de en klar utfordring i bruk av metodikken på treningsfeltet. Like fullt trekker de frem muligheten til at metoden kan være et fruktbart supplement til det totale treningsopplegget tilknyttet toppfotballen.

6.2.6 Coachingens potensial innen toppfotball

Videre i intervjuene ønsker jeg å høre hvilke potensial de ser for coaching som metode innen toppfotball. De har uttalt seg om hvordan de oppfatter den, og jeg ønsker nå å høre om, og eventuelt hvordan, de ideelt sett ønsker at coaching skal være del av treningsopplegget deres.

Samtlige intervjuobjekter ser nytten av å benytte coaching som del av treningsopplegget. De er raske til å komme inn på at metoden gir rom for individuell oppfølging, noe de trekker frem som essensielt innen toppfotball. En coach som bedriver coaching vil ha tid til den enkelte spiller, noe de oppfatter som utelukkende positivt. Et intervjuobjekt ser muligheten for at dette sikrer at spillerne oppfatter seg som sentrale i laget, i motsetning til opplevelsen av å være en brikke i et system. Videre er et av intervjuobjektene opptatt av at det vil være hensiktsmessig å differensiere tidsbruken etter den enkelte spillers behov og ønske.

Intervjuobjekt C sier at *"relasjonen må baseres på dyp respekt for menneske, og at trenere ikke må "herse" med spillerne"*. Han anser dette som en forutsetning for et fruktbart samarbeid og relasjon. Videre trekkes det også frem tanker om at coaching bør være dialogbasert, der partene oppfatter at de begge er sentrale og kan samtale på jevnbyrdig nivå.

Videre nevner de igjen behovet for veiledning av en fotballfaglig kompetent leder. De ser med andre ord ikke at metoden alene kan fungere optimalt. Jeg ønsker å høre mer om hvilke syn de har på kompetansenivået til en trener, versus spillerne. Samtlige intervjuobjekter mener at treneren bør besitte vesentlig høyere kompetanse innen fotball enn spillerne. De anser dette som vesentlig for treneres autoritet og respekt, og trekker frem flere episoder der de mener lite faglig kompetanse på trenernivå har vært årsak til dårlige resultater og oppsigelser. Like fullt trekker de frem viktigheten av at treneren samtidig drar nytte av spillernes kompetanse. Særlig gjelder dette de eldre og mer erfarne spillerne. Her ser to av intervjuobjektene et ubrukt potensial. Et av intervjuobjektene mener en lyttende coach ville kunne være i stand til å ta i bruk spillernes kompetanse i større grad enn den tradisjonelle trener. De anser det som viktig at treneren ikke ser på spillernes kompetanse som en trussel, men derimot som en styrke for laget. Videre er de opptatt av at til tross for høy faglig kompetanse blant en del spillere, er det store mangler hva gjelder pedagogisk kompetanse til å formidle sine erfaringer. Dette mener de utgjør ett viktig skille hva angår faglig kompetanse mellom trener og spiller.

7. Læringsteoriens potensial koblet til toppfotball

7.1 Analyse av teoriens læringspotensial

For å vurdere teoriene individuelt og parallelt, ser jeg behov for å analysere hver enkelt teori individuelt i forhold til toppfotball, før jeg sammenligner dem videre. Jeg vil derfor i følgende kapittel se på hver av teoriens læringspotensial koblet til fotballspill på toppnivå. For å vurdere deres læringspotensial vil jeg primært fokusere på styrker og svakheter ved hver enkelt av dem, med tanke på hvilke muligheter og begrensninger dette setter i forhold til læring og utvikling i fotballsammenheng.

Når jeg i det følgende drøfter coaching vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i co-active coaching, presentert tidligere i avhandlingen. Dette gjør jeg for å konkretisere drøftingen og for å ha et tydelig sammenligningsgrunnlag når jeg setter coachingen opp imot mesterlæren i en komparativ analyse.

7.1.1 Coachings læringspotensial innen toppfotball

Coaching som læringsmetode i fotballsammenheng har klare styrker og svakheter. Enkelte ganger vil elementer ved teorien i en sammenheng kunne fungere som en styrke og i en annen sammenheng som en svakhet. Det vil derfor ikke være mulig helt konsekvent å bedømme sider ved teorien som svak og/eller sterk. Derimot er det viktig å være seg bevisst at dette ofte er situasjonsbetinget, og dermed ingen fastlåst og statisk karakter ved teorien. I min analyse vil jeg derfor forsøke å belyse dette ved å drøfte svakheter og styrker parallelt, og samtidig oppgi sammenhenger de vil kunne få betydning i.

Et vesentlig element i denne sammenheng, er synet på coachens rolle. I kapittel tre redegjør jeg for dette ved å sammenligne coaching med veiledning, rådgivning og mentoring. En co-active coach skal verken gi råd, veiledning eller fungere som mentor. Derimot skal en coach ifølge modellen være nær "usynlig", og kun styre prosessen. Hva med situasjoner når spillerne trenger å bli korrigert? Eller når de gjør feil eller selv ønsker råd og ideer om strategi og teknikk? Her vil coaching som læringsmetode ha begrensninger i den forstand at coachen ifølge metoden ikke skal gi råd (Whitworth m.fl. 1998:4). Dersom spillerne kun må basere seg på co-active coaching vil

man i slike sammenhenger stå i fare for å stagnere som spiller. Intervjukandidat B forteller at han tidligere har hatt en trener som delvis benyttet seg av modellen. Intervjukandidatenes oppfatning er at dette ikke fungerer i praksis, dersom treneren ikke skal få veilede spillerne sine. Samtlige intervjuobjekter fremhever potensialet til modellen, men kun som et supplement til annen metodikk. Intervjukandidat A fremhever muligheten for å ansette en egen coach som kan jobbe med enkeltspillere. Han mener at det kan være et supplement til treneren. Han anser dette som en fruktbar mulighet til å la coaching være en del av opplæringen.

I fotballsammenheng skjer aktiviteten som oftest i stor hastighet. Man er avhengig av å basere seg på en læringsteori som kan fungere under stort press og i høy hastighet. Under fotballtrening betyr dette at treneren i stor grad må basere sine tilbakemeldinger og spørsmål på spillets hastighet, uten å bryte av spillet for hver kommentar. Coaching vil i denne sammenheng ha sin klare begrensning ved at metodikken baserer seg på dialog og krever tid (Torbergesen 2005:13). Det vil i mange sammenhenger under fotballtrening være for tidkrevende å gå i denne dialogen. Intervjukandidat A trekker frem dette som en av modellens svakheter. Intervjukandidaten tviler på modellens funksjonalitet i praksis. Han betviler effekten av å ha en coach som kun stiller åpne spørsmål, blant annet med tanke på en rammefaktor som tid. Han trekker også frem behovet for at en trener kan veilede sin spiller uten at spilleren selv skal komme frem til svaret.

Samtidig ser man, som vist i kapittel fem om toppfotball, at noe av den individuelle læringen også skjer utenfor fotballbanen. Gjennom samtale skal spillerne forberedes, motiveres og følges opp, samtidig som strategier skal legges og avklares. I slike sammenhenger vil den mer tidkrevende coachingen i større grad passe inn. Intervjukandidat C fremhever dette og viser til at modellen kan skape egenrefleksjon og sette i gang utfordrende prosesser hos den enkelte spiller. Dette kan med andre ord fungere godt som del av den formelle opplæringen som skjer utenfor treningsfeltet. Her er rom og behov for dialog, som metoden baserer seg på.

Videre er et viktig element ved coaching ideen om at det er klienten som selv setter sin agenda (Withworth m.fl. 1998:3). Dette kan anses som en klar styrke i en coachingrelasjon, da dette gir klienten mulighet til å dreie prosessen i den retningen han selv ønsker. Dette kan virke motiverende, noe som igjen kan medføre at han/hun vil ha godt utbytte av coachingprosessen. En mulig utfordring ved at klienten selv skal sette agendaen, er at klienten innehar liten innsikt over egen situasjon, og dermed vil oppfatte dette som vanskelig og i verste fall umulig. For å kunne sette agenda for samtalene kreves motivasjon og innsikt dersom man skal få en konstruktiv og effektiv coachingprosess. Coaching som læringsteori gir ikke rom for at coachen kan lede an og

sette agendaen for dem som ikke selv mestrer å sette den. Så her ser vi et typisk eksempel på at et element ved en teori i en sammenheng kan fremme læring og gi gode muligheter for et godt læringsutbytte, mens det i en annen sammenheng kan virke begrensende for læringsutbytte.

I kobling til avsnittet over, kan vi også trekke frem klientens ansvar for kvaliteten og fremdriften i coachingprosessen. Som vi har sett på i kapittel 3.6.1, er relasjonen avhengig av at klienten selv er aktiv og interessert. Dette ansvaret kan virke motiverende for enkelte spillere. Man må ta ansvar for egen utvikling og selv spille hovedaktør i dette. På mange måter kan det hevdes at enhver fotballspiller i bunn og grunn er ansvarlig for sin egen utvikling, og det å evne og være en aktiv part i en coachingrelasjon vil i så måte kunne være utviklende. Utfordringen som ligger i dette blir derimot synlig når man ser på situasjoner der klienten trenger coaching nettopp fordi han/hun sliter med å ta ansvar på/utenfor fotballbanen. Hvordan vil en person som sliter med å ta ansvar og ha tro på seg selv, kunne ta det relativt store ansvaret som pålegges en klient i coachingrelasjonen? Vil det fungere, og i så fall vil det være en effektiv metode for denne type spiller? Eller vil det i slike sammenhenger være langt mer effektivt med en metode hvor coachen går mer ”aggressivt” og aktivt til verks?

Co-active coaching er opptatt av at man som coach ikke er fagekspert innen fagfeltet man coacher, men derimot fungerer som en prosessstyrer. I fotballsammenheng kan dette både anses som positivt og negativt. Det kan være positivt i den forstand at man som coach setter i gang refleksjonsprosesser hos den enkelte spiller, noe som kan stimulere til økt motivasjon og selvrefleksjon. Enhver fotballspiller på toppnivå er avhengig av en sterk indre motivasjon, og en co-active coach kan ved sin metodikk styrke denne. Man kan stille seg spørsmål om i hvilke grad en fotballspiller på toppnivå trenger en fagekspert i opplæringen, i og med at spillerne selv besitter mye kompetanse innen selve faget. På den andre siden kan man se klare svakheter ved teorien. Vil en co-active coach som ikke er en fagekspert på fotball kunne stille de ”riktige” spørsmålene til spillerne? Vil han/hun kunne forstå fotballens utfordringer og kompleksitet til fulle? Og vil spillerne alene ved hjelp av denne metoden være i stand til å utvikle seg videre?

Intervjukandidatene er relativt samstemte i deres oppfatning om at treneren bør besitte høyere kompetanse om fotball enn spillerne. De oppfatter den gode trener som faglig dyktigere enn spillerne, og anser dette som nødvendig og riktig for en god utvikling. Her ser vi også et vesentlig skille mellom idrettscoaching og co-active coaching. I kapittel 3.5 viste jeg til at en idrettscoach vanligvis regnes som fagekspert, men at det ikke er en forutsetning innen co-active coaching.

I menneskelige relasjoner er man svært ofte avhengig av god kjemi for at relasjonen skal være fruktbar. En coachingrelasjon har ulik varighet, men varer sjeldent mindre enn tre måneder. Det er derfor innlysende at det er viktig at klienten får tillit til coachen for at prosessen skal ha god effekt. Det vil si at en co-active coach og en fotballspiller i stor grad er prisgitt god kjemi for å få et godt og utviklende samarbeid. Co-active coaching sier om seg selv at det er en kraftfull metodikk som kan utrette mye for en person. Samtidig sier teorien at det er betinget av at coachen og klienten fungerer på en positiv måte sammen, og at relasjonen er basert på gjensidig tillit (Whitworth m.fl. 1998:16). Vi ser altså at god kjemi settes som en forutsetning for læringsutbytte. Intervjuene med fotballspillerne bekreftet viktigheten av et fruktbart samarbeid. Intervjuobjekt C er av den oppfatning at relasjonen må baseres på dyp og gjensidig respekt. Videre er intervjuobjektet opptatt av at dette henger sammen med dialogbaserte samtaler hvor man opplever at man opererer på jevnbyrdig nivå. Et spørsmål som naturlig følger av dette er i hvilken grad fotballsporten har mulighet til å tilrettelegge en coach for den enkelte? Er det realistisk at klubber tilbyr ulike coacher til spillerne sine, slik at spillerne kan kobles med en coach som relasjonsmessig har stor forutsetning til å lykkes med den enkelte? Det vil i så fall kreve ressurser hva gjelder tid og penger, noe som for enkelte klubber vil kunne by på store utfordringer.

En co-active coach er opptatt av å se *hele* mennesket i sin coaching. Som fotballspiller på toppnivå kreves stor innsats hva gjelder fokus og grensesetting i forhold til matinntak, ferieavvikling og fritidsaktiviteter. Med andre ord kan sies at "yrke" til en fotballspiller i høy grad også berører tiden utenfor "arbeidstiden". I fotbollsammenheng vil det derfor være en styrke å fokusere på *hele* mennesket, samt forsøke å oppnå balanse på flere nivåer. Eggen (2003:221) er opptatt av at livet utenfor fotballbanen også kan bidra til økte prestasjoner på banen. Han er derfor opptatt av at spillerne også bør ha utfordringer og aktivitet på andre arenaer, som i hjemmet og på høyskole/universitet. I intervju jeg har foretatt med fotballspillerne på toppnivå, forteller intervjukandidaten B om at livet som utøver er hektisk. Han forteller om en hverdag fylt av to treninger, spillermøter, studier, familie og venner. Spilleren er opptatt av at han trenger balanse i livet sitt på generelt grunnlag, for å yte godt også på fotballbanen. Det at coaching setter *hele* mennesket i fokus og også ser rekkevidden av eksempelvis familiær betydning, kan derfor i denne sammenheng virke positivt.

Co-active coaching er opptatt av å være prosessfokusert. For mange utøvere vil dette oppleves som det motsatte av hva de blir målt ut fra. Som sagt i kapittel 5.2.2 vil man som spiller på toppnivå primært bli målt ut fra resultat, uten at innsats blir like sterkt vurdert. Det sterke fokuset på resultat setter mange utøvere under stort press. Som fotballspiller kan det oppleves som en

fordel å være i en coachingrelasjon som ikke fokuserer alene på resultater, men derimot på en konstruktiv prosess. Resultatpresset innen toppfotball er relativt høyt, og det vil derfor kunne være en stor fordel for en spiller å være i en ren prosessorientert relasjon. Det vil kunne gi utøverne en oppfordring til selv å ikke fokusere like sterkt på resultat. På den måten vil metodikken kunne dempe press, og sette fokus på selve oppgaven. På den andre side kan dette virke fjernt fra fotballens realitet. Som fotballspiller lever man av resultater, og det er viktig å ikke underkjenne dette. Så det å ensidig fokusere på prosess, vil innen toppidrett være søkt og lite realistisk.

I en coachingprosess er det ifølge co-active coaching viktig at coachen setter seg selv til side. I metoden kalles dette *selvkontroll*. Det er sentralt at coachen ønsker sin klients beste og evner å sette egne behov, ønsker og følelser til side, dette for å gi klienten fullstendig fokus. (Whitworth m.fl. 1998:11). Denne form for selvkontroll fra coachens side, kan gi klienten en positiv opplevelse og en styrket selvfølelse. Det kan medføre en positiv effekt for spilleren ved at han/hun får styrket selvtillit og tro på seg selv. Det i seg selv vil være utviklende for en spiller som er i en kontinuerlig konkurransesituasjon. Dette kan igjen føre til økt motivasjon for prosessen, noe som vil ha betydning for utøverens utvikling. I motsatt fall kan det hende at klienten ikke liker at fokuset settes helt og holdent på seg selv. For noen vil dette kunne oppleves som intenst og granskende, noe som i verste fall kan medføre en uheldig utvikling av coachingrelasjonen.

Co-active coaching vektlegger videre coachens evne til intuisjon. Denne evnen blir høyt verdsatt i metodikken, og det oppfordres til at coachen benytter seg av denne (Whitworth m.fl. 1998:10). Man kan stille seg spørsmål til hvorvidt coachen klarer å være objektivitet i arbeidet sitt, dersom han/hun skal basere seg på intuisjon i stor grad. I hvilken grad kan man forutsette at coachens intuisjon er rett? Dette kan sees på som en styrke med tanke på at coachens intuisjon fungerer godt, men det kan også være begrensende i forhold til muligheten for intuisjon som feilkilde. Som fotballspiller i en coachingrelasjon kan man med andre ord se både muligheter for positiv utvikling, men også muligheten for begrensende effekt med tanke på stor bruk av intuisjon i arbeidet sitt.

7.1.2 Mesterlærens læringspotensial innen toppfotball

Jespersen (1999:139) mener, som tidligere nevnt, at det beste eksempelet innen idretten på den tydeligste mesterlæren finner vi innen fotballen, hvor unge spillere ansettes periodevis som læringer i en klubb hvor de blir lært opp av trenere og eldre spillere. Mesterlæren gir altså rom for at yngre spillere blir lært opp av mer erfarne spillere, gjennom egen deltakelse i spillet. En ung fotballspiller vil ved å trene og spille sammen med bedre og mer erfarne spillere utvikle seg ved å

observere, etterligne og bli korrigert av dem. I mesterlæren snakker man om læring i et praksisfelleskap. En vanlig læringsmetodikk her er imitasjonslæring. Det finnes en rekke eksempler på fotballspillere som har gått i lære i store klubber og blitt verdensstjerner i fotball. Det ligger på mange måter i fotballens natur at man lærer av hverandre gjennom observasjon og imitasjon, både hjemme i gata som barn, på løkka og på organiserte fotballtreninger. I intervjuene forteller spillerne om den positive betydningen forbilder, venner og lek med ball har hatt å si for deres utvikling. Dette er et tydelig eksempel på mesterlærens gode mulighet til å legge til rette for godt og effektivt læringsutbytte.

Mesterlæren har mye av teorien, *learning by doing*, til Dewey (1996) i seg. Fotballspillerne lærer av å spille fotball, både alene og sammen med andre. Ved å prøve og feile lærer spillerne seg ferdigheter som er viktige å inneha for å lykkes. En mester vil i denne settingen kunne gå inn å korrigere spillerne mens de øver. Ved å ikke ha noen som korrigerer og rådgir deg, kan du stå i fare for å innlære feil teknikk som igjen kan virke hemmende på utviklingen ved et senere tidspunkt. Her ser man den klare forskjell på en co-active coach som ikke veileder, fremfor en mester som kontinuerlig tar på seg en veilederrolle for spilleren. Det å lære mens du selv utfører aktiviteten, kan på mange måter styrke læringsutbytte.

Et begrensende aspekt, som nevnt i kapittel 4.5, er at man i mesterlæren, som også i coaching, er avhengig av at forholdet mellom lærling og mester fungerer godt. Relasjonen er også her en forutsetning for læringsutbytte. Opplevs relasjonen som god vil man kunne ha stort utbytte av den, mens man på den andre siden kan oppleve at en dårlig relasjon kan medføre dårlig læringsutbytte. I verste fall kan dette medføre negativ utvikling for lærlingen. Videre er lærlingens syn på mesteren av avgjørende karakter. Opplever lærlingen ikke sin mester som mer erfaren, mer dyktig eller mer anerkjent, er det stor sannsynlig at lærlingen ikke tar etter i den grad som er ønskelig.

Mesteren har ofte lang erfaring og har en klar oppfatning av hva som skal til for å lykkes. Dette er kunnskap som mesteren kan lære videre til lærlingen. Det forutsetter dog at mesteren har evnen til å videreformidle det på en måte som gjør at lærlingen forstår det. Som nevnt i kapittel 4.3 kreves det altså at en mester evner å formidle sitt budskap, for at en lærling skal kunne ta til seg kunnskap, samt endre egen atferd, og dermed *lære*. Dette er på ingen måte en enkel prosess, men like fullt et viktig aspekt ved teorien. På mange måter kan dette sies å være nettopp kilden til hvor effektivt det læres innen mesterlære. Det er med andre ord ikke holdbart at mesteren er dyktig i formidling, dersom ikke også lærlingen kan ta til seg kunnskap. På samme måte vil det ikke være

nok at lærlingen er læredyktig og interessert, dersom ikke også mesteren er god på formidling. I fotballsammenheng er ofte mesteren mer erfaren enn spilleren. I få sammenhenger har derimot denne mesteren fått formell opplæring i formidling, noe som vi kan anse som et kritisk og sentralt element. Det kan med andre ord være en mulig begrensning at mesteren i fotballsammenheng ikke har opplæring i formidling, samtidig som det ikke trenger å medføre noen svakhet. Igjen ser vi at det som kan være en styrke i en sammenheng, samtidig kan være en svakhet.

I mesterlæren er *kontinuerlig evaluering* et sentralt begrep (Nielsen og Kvale 1999:19). Det vil si at en lærling kontinuerlig kan få evaluering på sin egen utvikling. Sett i forhold til fotball vil det si at spillerne kontinuerlig får tilbakemeldinger og evalueringer av trenerne, og i noen tilfeller også fra spillerne. Det kan være en god mulighet til tidlig å luke ut feil, samtidig som man får berømmelse ved å gjøre noe riktig. På den måten kan det sies å være en effektiv måte å fortelle spillerne når de gjør noe riktig og når de gjør noe feil. Samtidig kan det være en metodikk som passer inn i fotballens høye tempo og treningens og kampens spill. Ulempen med kontinuerlig evaluering er at det i noen tilfeller kan oppfattes som litt voldsomt og masete av spilleren. Noen spillere vil kunne oppleve at de blir ”passet på” i for stor grad. I motsetning til coachingen som fremmer selvstendigjøring, vil dette kunne medføre at spillerne ikke oppfatter og anser seg selv som selvstendige aktører. I verste fall kan det medføre motivasjonsvikt og derigjennom negativ utvikling som fotballspiller. Dette viser til det store ansvar som ligger på mesteren i forhold til å se hver enkelt spillers behov. En annen fare knyttet til kontinuerlig veiledning fra mesteren er om spilleren kan stå i fare for å bli uselvstendig og miste noe av evnen til selvkorrigering. Dette er en fare som er viktig for både treneren og spilleren å være oppmerksom på.

Mesterlæren kan sees på som et noe autoritært system der mesteren har stor makt over lærlingen. Både Illeris (2000:143) og Aalberg (2002:96) kritiserer mesterlæren for å være en autoritær utdanningsform, og at den ikke sikrer nødvendig teoretisk innsikt. Dette kan være uheldig for utviklingen til en fotballspiller. Det kan være uheldig for en spiller å oppleve en autoritær trener som ikke evner å se og lytte til den enkelte, men som derimot utøver stor makt. Det at mesterlæren også kan forsake den teoretiske innsikten kan være en uheldig effekt mesterlæren kan ha i forhold til fotballspillerens utvikling. Uten teoretisk gjennomgang vil fotballen stå i fare for å gi en mangelfull opplæring til sine spillere. Intervjuobjektene peker på sin side på at de også anser undervisning som en sentral del av treningsopplegget.

I et lærling- og mesterforhold er det ofte en formell binding gjennom en kontrakt (Nielsen og Kvale 1999:19). Dette gir både lærlingen og mesteren forutsigbarhet og klare rammer. For unge

spillere er dette en fin måte å komme inn i et arbeidsforhold på. De må forholde seg til og tilpasse seg en avtale med en mester/klubb som kan gi nyttige erfaringer for fremtiden. Samtidig vil det for mange oppleves som motiverende, da det vitner om at de blir tatt på alvor og ansett som potensielt gode spillere. En mulig negativ konsekvens ved dette, er faren for at en ung spiller bindes opp i for stor grad. En kontrakt kan vanskeliggjøre klubbytte, som i noen tilfeller vil kunne være positivt for enkelte unge spillere. Men man kan også stille seg spørsmål om det å gå i lære hos en mester/klubb, kan oppleves som snevert. En mulig fare med det å være tilknyttet en mester/klubb kan ligge i det at man ikke får tilgang til andre impulser enn det mesteren eller klubben har å tilby. Dette kan virke begrensende på utviklingen til en spiller i forhold til andre spillere som kan ha en litt løsere bindig til en klubb/mester.

7.2 Komparativ analyse

Co-active coaching og mesterlære er to læringsteorier som på mange måter er relativt ulike, men som også har noen sammenfallende trekk. Jeg vil i det kommende forsøke å synliggjøre dette, samt se om modellene kan virke komplimenterende.

Co-active coaching fokuserer på den kontinuerlige utviklingsprosessen som skjer hos klienten. Med andre ord kan læringsmetoden beskrives som en prosessorientert metodikk. Mesterlæren er på mange måter svært ulik på dette feltet, da den fokuserer i mye større grad på resultatet. Her ser vi altså at de to metodene skiller seg fra hverandre. Man kan trekke paralleller mellom dette skille og forholdet mellom *læring* og *opplæring*. Coachingen fokuserer primært på den kontinuerlig *læring* som finner sted hos klienten. Coachen har ikke kontroll over denne læringen, men er derimot med på å drive prosessen hvor klientens læring står i fokus. I mesterlæren er man derimot mer fokusert på *opplæring*. Mesterlæren gir lærlingen en rolle hvor han/hun skal lære det mesteren kan, med andre ord opplæring. Mesterens kunnskap, erfaring og kompetanse skal observeres, for deretter og forsøkes gjentas. Det er mesterens oppgave å lære opp lærlingen. Med andre ord er fokuset satt på opplæring, heller enn læring. Her ser vi at det er utfordrende å se for seg en og samme person som både fungerer som coach og som mester. Rollen deres er tydelig ulik og det vil være vanskelig å fylle de ulike rollene uten samtidig å komme i konflikt.

Et fellestrekk ved co-active coaching og mesterlære er deres felles hensikt og ønske om optimal utvikling for sin lærling/klient. De er begge opptatt av at lærlingen/klienten i størst mulig grad skal

utvikle seg og bruke sitt potensial. Her ser vi med andre ord samsvarende elementer i de to metodene.

Videre kan vi se på forholdet mellom en coach/mester og en klient/lærling. Ser vi på mesterlæren er forholdet mellom en mester og en lærling å betrakte som asymmetrisk, der det er stor forskjell på evner, ferdigheter og kompetanse. Dette anses også som en karakteristikk ved mesterlæren. I en coachingrelasjon er det verken krav eller behov for et slikt asymmetrisk forhold når det gjelder evner, ferdigheter og kompetanse. Der en mester skal veilede og gi sin lærling råd, skal en coach derimot være en prosessstyrer som stiller spørsmål og som legger til rette for at klienten selv skal kunne finne svar og løsninger. Begge er opptatt av at klienten/lærlingen skal oppdage sitt iboende maksimale potensial. De er derimot uenige i hvordan dette potensial på best mulig måte blir oppdaget og erfart. Her ser vi en av vesensforskjellene mellom læringsmetodene.

Videre ser man at der en mester står i fare for å være autoritær og styrende, vil coachingen basere seg mer på en relasjon preget av symmetri. Og der hvor en mester baserer seg på å gi spillerne korrigering og direksjon, vil coachen bruke spørsmål for å få spilleren selv til å reflektere over handlingsvalg. Et annet eksempel på at coachen og mesteren kan utfylle hverandre kan være at der hvor mesteren fokuserer på ren opplæring med en gitt norm om hva som er rett og galt, kan coachen mer fokusere på læring gjennom åpne og frie prosesser. Til sist kan nevnes forholdet der mesteren primært fokuserer på fysiske ferdigheter, mens coachen i større grad vektlegger det mentale aspektet.

Et annet skille går på det historiske perspektivet ved metodene. Mesterlæren er en gammel læringstradisjon og baserer seg på mer enn tusen års historie (Nielsen og Kvale 1999:28). Coachingen derimot er en relativ ny metodikk som på mange måter kan sies å være i sin spede begynnelse (Gjerde 2003:12). Det må nevnes her at til tross for coachingens relativt korte historikk, så baserer metoden seg på andre disipliner med lengre erfaring. De baserer seg med andre ord på historikk og erfaring som andre fagdisipliner har opparbeidet seg.

Også når det gjelder formaliteter, skiller metodene seg fra hverandre. Mesterlæren setter gjerne mer formelle krav til relasjonen. Å signere kontrakt er vanlig praksis innen denne læringsmetoden. En lærlingkontrakt inneholder som oftest forpliktelse til både lærling og mester, og sier også noe om avtalens varighet, lønn og antall timer som skal jobbes. En kontrakt innenfor coachingen er normalt ikke like formell og ei heller like bindende. Gjerde (2003:79) viser at det er rom for ulik grad av formalisering innen coaching. Her er rom for både kontraktfestede avtaler, samtidig som

mer uformelle relasjoner kan inngås. Sammenlignet med mesterlæren, viser dette at det er større rom for fleksibilitet når det gjelder binding mellom coachen og klienten. Man ser videre at i motsetning til mesteren har en coach normalt ingen mulighet for å gi sanksjoner. Derimot kan en coach på lik linje som mesteren bryte kontrakten, dersom forholdet oppleves som lite gunstig. I en sammenheng med mulighet for å bryte en kontrakt, ser vi at metodene skiller seg fra hverandre også med tanke på hva som forventes av klienten/lærlingen. Co-active coaching forutsetter at den som blir coachet er den aktive parten i relasjonen. Hvis så ikke er tilfelle, er det stor sannsynlighet for at coachingen ikke er effektiv. I mesterlæren er det også knyttet en del forventninger til en lærling, men i praksis kan nok en lærlingkontrakt "strekkes" noe lenger enn en coachingavtale. Man tillater i større grad at lærlingen trenger modningstid og vil modnes med erfaringen.

I mesterlæren kan man gjenkjenne læringsteorier som blant annet Deweys (1996) *learning by doing*. Mesterlæren har et mye større fokus på læring gjennom aktivitet enn co-active coaching har. Sistnevnte setter derimot fokus i større grad på læring gjennom refleksjon og dialog, noe som gjør at metodene skiller seg fra hverandre.

Et sammenfallende element er at både co-active coaching og mesterlære er avhengig av en god relasjon mellom coachen/mesteren og klienten/lærlingen. Ved en god relasjon mellom de nevnte parter vil sjansen for et høyere læringsutbytte klart være tilstede, både med tanke på coaching så vel som mesterlære. Samtidig vil de begge oppleve forringet kvalitet der relasjonen ikke viser seg å være optimal. Her må nevnes at det vil kunne være gradforskjell hva gjelder relasjonens betydning.

7.3 Mesterlære og coaching som komplementære teorier

Det finnes intet fasitsvar hva gjelder hvilke modell som bør brukes innen toppfotball. Samtidig vil en læringsteori og modell aldri alene kunne fylle det sammensatte og kompliserte behovet for teoretisk forankring. Derimot er det viktig å være seg bevisst ulike metoders muligheter og begrensninger, med tanke på å ta i bruk ulike metoder og deler av metoder, for å oppfylle de behov som foreligger. Samtidig er det viktig å være klar over at en modell og/eller en teori på ingen måte vil kunne beskrive og forklare det virkelige praksisfeltet fullt ut. Det vil uansett handle om forenklinger og tolkninger. Som Kjeldstadli (1999:143-144) sier, vil enhver modell være en forenkling, en stilisert eller idealisert fremstilling av et fenomen eller et objekt. Det er derfor viktig å vektlegge faglig kunnskap og informasjon, i utarbeidelse av modeller for sitt arbeid.

Coaching og mesterlære er to læringsteorier som på mange måter er diametrale motsetninger. Samtidig ser man også noen likhetstrekk. Kan det tenkes at de i toppfotball kan utfylle hverandre i motsetning til å utelukke hverandre? Vil de kunne utgjøre en samlet helhet til tross for sine ulikheter? Og hvorfor vil det i så fall være ønskelig? På bakgrunn av læringsteoriene og deres svakheter og styrker, anser jeg coaching som en disiplin som kan bidra til å ufarliggjøre og deaktualisere mesterlærens svakheter, innen toppfotball. Derfor er det ønskelig å se videre på hvordan metodene kan utfylle hverandre og utgjøre en samlet læringsplattform innen toppfotball.

Coaching som metode kan supplere mesterlære ved å ta vare på de mentale aspektene hos en fotballspiller og sette i gang mentale læringsprosesser. Dette er også noe intervjuobjektene trekker frem som potensialet i forhold til coaching. Som tidligere nevnt ser samtlige intervjuobjekter nytten av å benytte coaching som del av treningsopplegget. De er raske til å komme inn på at metoden gir rom for individuell oppfølging, noe de trekker frem som essensielt innen toppfotball.

Derimot ser man at coaching alene ikke vil være en særlig fruktbar læringsmetode, i følge intervjuobjektene. Spesielt med tanke på coachens manglende mulighet for faglig veiledning, gjør at en fotballklubb er helt avhengig av en trener som representerer mesterlæren og som innehar god og omfattende faglig fotballkompetanse. Mesterlæren som læringsplattform kan likevel sies å ha noen svakheter om den står alene, blant annet kritikken som er rettet mot mesterlæren i forhold til autoritet (Illeris 2000:143, Aalberg 2002:96). Denne svakheten har man en mulighet til å ufarliggjøre ved å la coaching være en del av læringsplattformen. Det gir rom for at spillerne får uttrykt seg og dermed føler at de aktivt deltar, selv om treneren på visse tidspunkt gjennomfører en autoritær treningsstil.

Like fullt ser man at ved å la metodene utfylle hverandre, vil man ha mulighet til å se *hele* mennesket. Både det fysiske, psykiske og det sosiale aspektet nevnes i kapittel 5.2.4 som sentrale for utøveren. Ved at coaching supplerer og utfyller mesterlæren kan man ha større sannsynlighet for å ivareta alle de nevnte aspektene, og ikke alene fokusere på det fysiske, som mesterlæren har blitt kritisert for.

Videre så vi at en mulig svakhet ved både mesterlæren og coaching er det relasjonelle aspektet. Som vist i kapittel 7.2 vil et godt resultat i stor grad være avhengig av en god relasjon, og i verste fall kan en dårlig relasjon medføre svekket eller manglende resultat. Ved å basere læringen innen toppfotball på to ulike metoder, vil man kunne ha mulighet til å gi

spillerne ulik oppfølging. En coach vil kunne følge opp en spiller på en annen måte enn den tradisjonelle trener. Dersom man i den praktiske gjennomføringen løser dette ved å ha to ulike personer til å fylle rollen som coach og trener, vil man ikke være utsatt i samme grad hva gjelder det relasjonelle aspektet, i motsetning til om dette er en person. Her ser man altså at ved å bruke to metoder som del av en felles læringsplattform, vil man kunne gi spillerne valgmuligheter. Dette kan styrke en klubbs treningsopplegg, da det ikke er like sårbart for relasjonelle brudd.

Jeg har i kapittel 3.1 og 4.3 påpekt læringsteorienenes ulike syn på coachen/mesterens faglige kompetanse. Det er vist til fordeler og ulemper ved det å inneha stor faglig kompetanse, samt det å inneha lite faglig kompetanse. Ved å ha en coach og en mester, vil disse kunne utfylle hverandre også på dette området. Der coachen ikke strekker til fotballfaglig sett, vil mesteren kunne bistå. Og omvendt, der det er nødvendig at spillerne selv får uttrykt hva de faglig sett mener, vil coachen kunne stå sentralt.

I kapittel 5.2.1 viste jeg til spennet mellom det individuelle versus det kollektive, som vesentlig innen toppfotball. Det å legge til rette for balanse mellom disse dimensjonene er sentralt innen toppfotball. Ved å la mesterlære og coaching utfylle hverandre, vil man stå sterkere i å mestre denne balansegangen. Mesterlæren gir godt rom for fysisk trening, både individuelt og kollektivt. Men den får kritikk for ikke på like god måte å følge opp hva enkeltspillere anser som vesentlig og utfordrende. Her vil coaching på en effektiv måte kunne støtte opp om den individuelle oppfølging, ved sin samtaleteknikk. På denne måten vil man kunne ivareta begge dimensjonene, og la dem fungere i balanse.

Videre tar kapittel 5.2.2 for seg spennet mellom å være prosess- og resultatorientert innen toppfotball. Som vist i den komparative analysen er mesterlæren primært fokusert på resultat, noe som i visse sammenhenger har blitt kritisert. Videre er coaching hovedsakelig opptatt av prosessen, og ønsker å sette fokuset her. Igjen ser vi muligheten for at ved å la metodene utfylle hverandre, vil man ha mulighet til å legge til rette for balanse mellom det som ellers kan være et ufruktbart spenn innen toppidretten. Coachingen kan her bistå mesterlæren ved hele tiden å peke på prosessen som sentral, i likhet med resultatet.

Mesterlæren er på ingen måte en universell metode. Dens svakheter gjør at den på lik linje med andre læringsmetoder vil ha nytte av støttedisipliner og utfyllende metodikk. I dette

tilfelle har jeg sett på hvordan coaching kan være denne støttende disiplin og metode. Jeg anser dem for mulige komplementære metoder, som sammen kan utvikle fotballspillere i større og bedre grad enn dersom de opererer på egenhånd.

Like fullt er det viktig å påpeke behovet for at coaching som læringsmetode får videre satsning hva gjelder forskning og evaluering. Det vil være en fordel at metoden blir studert av flere, både på det teoretiske og praktiske plan. Like fullt som mesterlæren har vært og stadig gjennomgår utvikling, tror jeg coaching er avhengig av dette for å kunne bevise sin nytte over tid.

Jeg ser med andre ord gode muligheter for at læringsmetodene kan utfylle hverandre, og dermed utgjøre en enda mer solid, effektiv og god læringsplattform, enn dersom mesterlæren blir stående alene. Når det er sagt, er det viktig å påpeke at dette ikke nødvendigvis er et enkelt arbeid. Metodene er som vist ulike og diametrale, noe som gjør at det kreves innsats og vilje for å sammen la dem utfylle en felles plattform. I neste kapittel vil jeg derfor presentere noen kritiske faktorer for dette arbeidet.

7.4 Kritiske faktorer ved å utgjøre en felles læringsplattform

På bakgrunn av tidligere drøfting vil jeg nå sette fokus på *hvordan* mesterlære og coaching kan utfylle hverandre innen toppfotball. Det at fotballklubber tar i bruk ulike metodiske tilnærminger i sin opplæring er intet nytt fenomen. De fleste lag støtter seg på ulike faglige disipliner og innfallsvinkler etter eget ønske, spillerens uttalelser og ledelsens ideologi. Det jeg her er opptatt av er hvordan mesterlæren og coaching kan utfylle hverandre. Med dette mener jeg ikke hvordan de kan brukes parallelt, men derimot hvordan de kan utfylle hverandre og dermed utgjøre en samlet helhet. Ideen er at de skal supplere hverandre i en slik grad at de har større betydning sammen, enn hver av dem har alene og/eller begge kjørt parallelt. For å få fullt utbytte av å la teoriene supplere hverandre og inngå en allianse, vil jeg her sette fokus på en del viktige prinsipper som er viktig å ta hensyn til i arbeidet med å la teoriene utfylle hverandre. Prinsippene setter søkelyset på kritiske faktorer, som toppfotballen må ta med i sin planlegging og gjennomføring av opplæringen.

I figur 1.3 presenteres enkelte kritiske faktorer som vil spille en sentral rolle i arbeidet med å sikre en god og enhetlig læringsplattform. Faktorene er basert på læringsteoriens essens, deres

potensial, samt deres korrelerende fungering. Gjennom analyse og drøfting av faglitteratur har prinsippene utkrystallisert seg som sentrale og vesentlige. Jeg kunne helt klart nevnt enda flere faktorer, men har her tatt en vurdering ut fra hvilke faktorer jeg kan gi en overordnet rolle. Det er disse som presenteres i figur 1.3, og videre i kapittelet.



Fig 1.3 Kritiske faktorer.

Jeg vil i det kommende bruke betegnelsene trener og coach. Med trener mener jeg et lags leder som baserer seg primært på mesterlærens metodikk, mens jeg med coach mener en person som baserer seg på co-active coaching-metodikken overfor enkeltspillere/grupper innen laget.

Begrepsmessig ville det vært ønskelig å ha en norsk betegnelse på coachen, men da dette har vist seg å være vanskelig å finne, støtter jeg meg på fagpersoners bruk av det engelske begrepet (Berg 2002:14).

7.4.1 Felles hensikt

Det vil i en klubb være helt avgjørende og sentralt å kartlegge hensikten ved innføring av metodiske tilnærminger. Dette vil også i stor grad gjelde der mesterlære og coaching blir innført som komplimenterende læringsmodeller. En tydelig hensikt kan være å gi laget som helhet og spilleren som enkeltindivid størst grad av mulighet for maksimal potensialoppnåelse. Dersom de to ulike læringsmodellene ikke kan enes om en og samme hensikt, vil det være dårlig grobunn for sammen å utgjøre en felles læringsplattform. Det er derfor essensielt at man med tanke på sammenkjøring av læringsmodellene vurderer og blir enig om en og samme hensikt for læringsplattformen og arbeidet videre.

7.4.2 Felles målsetning og verdigrunnlag

Som tidligere nevnt i avhandlingen setter Whitworth m.fl. (1998) fokuset på at co-active coaching fokuserer på hele mennesket og vil ønske å utvikle individet slik at det selv kan oppnå mer selvrealisering, mer balanse og en effektiv prosess å leve etter. Mesterlæren defineres som tidligere nevnt: *”training in an art, trade, or craft under a legal agreement that defines the duration and conditions of the relationship between master and apprentice”* (Encyclopedia Britannica online). Mesterlæren har med andre ord et mer formalisert fokus på opplæringen. I fotballsammenheng vil det si at opplæringen finner sted ute på treningsbanen i interaksjon mellom trener og spiller. De to metodene har en ulik tilnærming til utvikling og læring, men man kan likevel se mulighet for at de ikke er motsetninger når det handler om hvilke målsetning de har. Det handler om å legge til rette for atferdsendring i ønsket retning. De ønsker begge to å oppnå *læring* og *utvikling* for enkeltspillere og laget som gruppe. Dette medfører at selv om de snakker om ulikt fokus og metodikk, skiller de seg ikke vesentlig ad hva gjelder målsetning. Jeg finner intet sted i faglitteraturen belegg for å slå fast at metodene ikke kan enes om en felles målsetning. Samtidig er det dog viktig å påpeke at det og enes om en felles målsetning ikke nødvendigvis vil være enkelt for to ulike læringsmetoder. Like fullt som det vil kunne være utfordrende, anser jeg det som essensielt for å oppnå et fruktbart resultat.

7.4.3 To-spenn i lederteamet

En viktig avklaring i forhold til rollene som trener og coach er om det skal være en og samme person som fyller de to rollene, eller om det bør være to personer. På den ene siden kan man tenke seg en trener som utøver mesterlæren på treningsfeltet, samtidig som han/hun i etterkant fungerer som coach for den enkelte spiller. Muligens kan det tenkes at en og samme person kan beherske begge metodene, men spørsmålet blir derimot om det en ønskelig og optimal situasjon? Vil spillerne kunne differensiere mellom disse to ulike rollene? På mange måter vil dette være to svært ulike roller, og faren for rolleblanding er derfor overhengende.

I den komparative analysen kom det frem at metodene er svært ulike hva gjelder syn på veiledning. Mens en mester veileder sin elev gjennom hele læringsfasen, skal en coach aldri drive veiledning. Dette er et aspekt som vanskeliggjør muligheten for å la en person fylle begge rollene. Dersom man i det ene øyeblikket veileder en spiller under en treningsøkt, og man i neste øyeblikk er forhindret fra selv å uttrykke råd og meninger, vil man både stå i fare for å forvirre spillerne, så vel som seg selv.

En annen begrensning ved å la en og samme person fylle begge rollene, er at man fratar coachen mulighet til å snakke med spillerne om treneren/mesteren. Et av intervjuobjektene trakk frem muligheten til å kunne drøfte lederstil hos trener, og eventuell frustrasjon mot trener, med coach. Dersom coach og trener er en og samme person, vil denne muligheten falle vekk. Om det vil være umulig å bekle begge rollene skal ikke være sagt, men at det er en svært vanskelig rolle er utvilsomt. Et positivt aspekt ved å la to ulike personer utfylle rollene som coach og trener, er at spillerne her vil få muligheten til å få ut frustrasjon i forhold til trener, med sin coach. På lik linje vil man kunne diskutere frustrasjon tilknyttet sin coach, med sin trener. Innen toppfotball er man tett på hverandre, med daglige sammenstøt, noe som viser behovet for å kunne lufte frustrasjoner med en i trenerapparatet. Dette taler for at rollene bør fylles av to ulike personer. Ved trenerfrustrasjon vil coachen ved hjelp av sine spørsmål sette i gang refleksjoner rundt hva spilleren kan gjøre for å bedre situasjonen. Et annet eksempel er når man som spiller opplever å bli vraket før kamp. For fotballspillere vil dette ofte oppleves som tøft og lite motiverende. I slike situasjoner vil en coach kunne spille en viktig rolle ved å lytte til spillerens frustrasjon.

En klar forutsetning for at coachen vil kunne brukes på denne måten, er at spillerne har tillit til coachen som person. Taushetsplikt er i mange sammenhenger en nødvendighet for at spillerne skal ha tillit og kunne bruke coachen på omtalt måte. Dette kan problematiseres videre. Hva om en spiller opplever en sterk konflikt med treneren, som han så snakker med coachen om. Hvor skal lojaliteten ligge hos coachen? Hos spilleren eller hos treneren? Dersom lojaliteten ligger hos treneren, vil coachen få svekket tillit i spillergruppen. Det er derfor sentralt at man klargjør hvordan coachen og treneren samarbeider overfor spillerne, og er tro mot dette. Samtidig ser man muligheten for at en coach med tillatelse fra spillerne kan snakke med treneren om frustrasjon. En coach kan med andre ord fungere som en nøytral megler i en fastlåst og/eller vanskelig situasjon. På denne måten vil man ved å forene mesterlære og coaching som læringsplattform, kunne legge til rette for konfliktløsning innad i laget og mellom spillere og trener. En coach vil i så måte kunne være en person som bidrar til å snu en destruktiv konflikt til en løsning som skaper utvikling for flere parter.

En klubb som både har en trener og en coach vil også ha mulighet til å gi hver enkelt spiller mer oppmerksomhet. Samtlige intervjuobjekter i arbeidet mitt har pekt på viktigheten av å bli sett som enkeltindivid. De vektlegger dette som essensielt for utvikling. For en trener er det utfordrende å gi mye oppmerksomhet til hver enkelt spiller i spillergruppen. Dette er noe intervjuobjektene også trekker frem. De mener selv at co-active coaching vil kunne være en mulighet til å møte denne utfordringen på en konstruktiv måte. Et av intervjuobjektene ser for seg en modell hvor en coach

jobber på det individuelle plan med spillerne, som et supplement til treneren. Dersom denne ordningen fungerer godt kan det gi rom for at hver enkelt spiller får tettere og bedre individuell oppfølging, noe som igjen kan gi økt utvikling som spiller.

På bakgrunn av dette, anser jeg det som mest hensiktsmessig at rollene som mester og coach bekles av to ulike personer. På denne måten vil man unngå fallgruvene ved å la samme person fylle rollene, samtidig som man får benyttet de positive sidene ved det å være to i rollene.

7.4.4 Avklart tids- og mengdeinndeling

I en klubb hvor man både har en trener og en coach i lederteamet vil det være viktig å gjøre gode avklaringer hva gjelder tidsbruk og mengdeinndeling. Hvor mye tid skal treneren ha med spillerne og hvor mye tid skal coachen ha med spillerne? I redegjørelsen har vi sett at coachingen er en tidkrevende metode. Det er derfor sentralt at det klargjøres hvor mye tid som skal brukes på hver av rollene, og når denne tiden skal brukes. Faglitteraturen om fotball, samt intervjuobjektene, referer til hverdager sammensatt av ulike økter. Som oftest vil hver dag innebære treningsøkt med fotball. Samtidig er det på toppnivå også rom for andre treningsøkter. Coaching kan finne sted med spillerne utenom de fysiske treningsøktene. Et annet aspekt i forhold til tids- og mengdeinndeling er hensynet til spillerens tanker og ønsker. På den ene siden kan man si det er riktig å involvere spillerne i prosessen, både for å skape interesse og for å forankre modellen i spillergruppen. På den andre siden er det mange spillere i en gruppe og det vil kunne medføre mye tidsbruk dersom man skal innlemme dem i prosessen. En mulighet er å innlemme kaptein eller utvalgt spillergruppe til å uttrykke seg på spillernes vegne.

Et annet poeng å ta hensyn til er prioritering mellom de to metodikkene. Hva skal vektlegges mest, og hva er viktigst? Det er klart at den fysiske fotballtreningen må prioriteres da det er kjernetreningen for fotballspillere. Det vil si at metodikken til mesterlæren blir satt i hovedfokus. Det vil også være naturlig sett ut ifra mesterlærens utgangspunkt som fokuserer på læring på den arenaen det lærte skal benyttes. Coachingen er i så måte mindre steds- og tidsbundet, og vil derfor kunne tilpasse seg i større grad til mesterlærens tidsplan. Samtidig er det viktig å verdsette coaching som en sentral del av det helhetlige treningsopplegget, slik at det ikke gis inntrykk av å være sekundært. Dette vil i så måte være uheldig for å la metodene utgjøre en samlet helhet og læringsplattform.

7.4.5 Fordeling og avklaring av oppgaver og mandat

I sammenheng med 7.4.4 er det nødvendig å være tydelig på fordeling av oppgaver og mandat. Coachen og treneren, samt spillerne, må ha full innsikt i hvem som har ansvar for hva og når. En naturlig fordeling vil være at treneren har ansvar for den fysiske og tekniske fotballtreningen, mens coachen jobber prosessorientert i forhold til det mentale plan med hver enkelt spiller. Treneren vil da primært jobbe gruppesentrert, mens coachen primært vil jobbe individsentrert. Det vil i så måte være nærliggende og la det overordnede sportslige ansvaret ligge hos treneren, mens coachen inngår som samarbeidspartner for treneren.

Samtidig er det viktig i et slikt samarbeid at coachen og treneren er samkjørte hva gjelder hverandres kompetanse og arbeidsmetode. En aktuell utfordring ser man dersom treneren ønsker at coachen skal ta opp problemstillinger med spillerne. Her vil coachen være i et dilemma, da han/hun i følge co-active coaching ikke selv skal sette agendaen. Skal man her være tro mot metoden, vil coachen ikke kunne imøtekomme treners ønsker. For å unngå konflikt er det derfor viktig at trener og coach og også spillerne er informert om hverandres metodiske tilnærminger, ønsker og behov, og på denne måten definerer rammene rundt samarbeidet med tanke på å unngå konflikt.

Særlig viktig blir det å definere coachingbegrepet dersom dette er ukjent eller uklart for spillergruppen. Begrepet brukes i ulike sammenhenger med ulik betydning, noe som gjør det særlig aktuelt å sikre en felles forståelse av begrepets betydning (Torbergsen 2005:57).

7.4.6 Forankring i spillergruppen

Enhver modell som skal integreres i en fotballklubb kan med fordel forankres i alle ledd. Som i alle organisasjoner kan ledergruppen gjøre vedtak på hvilke læringsmetode som skal tas i bruk. Ønsker man derimot å vektlegge spillernes ønsker og behov, kan man innlemme dem i beslutninger også på dette området. Dette vil kunne sikre forankring i spillergruppen, som igjen kan føre til motivasjon og entusiasme blant spillerne. Med andre ord vil det være viktig å la spillerne selv komme til orde ved implementeringen av coaching og mesterlæren som læringsplattformen i en klubb. Mesterlære vil for en del spillere være et nytt begrep, men fokuserer man på metodikken i praksis har de god kjennskap til denne. Co-active coaching derimot vil nok kunne være nytt for flere. Dersom spillerne er ukjente med en og/eller begge metodene kreves en god introduksjon i metodikken.

Videre vil det med tanke på samkjøring av modellen være avgjørende at spillerne er motiverte og positivt innstilt. Ved å akseptere både treneren og coachen som sentrale ledere innen treningsopplegget, vil man ha større sjanse for at sammenkjøring av metodene fungerer tilfredsstillende. Enhver person er avhengig av tillit for å lykkes. Dette gjelder også for en trener og coach.

7.4.7 Kontinuerlig evaluering

For å sikre seg at alle parter er fornøyde med implementering av coachingen og mesterlæren som felles læringsplattform er det viktig å foreta en kontinuerlig evaluering. Det vil være hensiktsmessig å skape en arena hvor partene kan møtes å drøfte positive og negative sider med det nye opplegget. Det er viktig at man i en slik prosess er bevisst på at alle skal bli hørt, både hva gjelder treneren, coachen, spillerne og ledelsen. En kontinuerlig evaluering skal sikre at kvaliteten på det som blir gjort er i samsvar med hva hensikten og målene er. I enhver læringssituasjon bør man kontinuerlig foreta evaluering. Ved å legge til rette for nevnte læringsplattform er det viktig å sørge for at dette ikke blir en statisk prosess, men derimot en prosess hvor det er rom for bevegelse og endring i vedtatt opplegg. I enhver læringssituasjon vil det være hensiktsmessig å ikke være fastlåst, da rammevilkårene og andre situasjoner underveis kan endres, noe som følgelig bør føre til endring av læringsopplegg.

8. Avslutning og oppsummering

Avhandlingen nærmer seg en slutt og det er tid for å oppsummere og avslutte arbeidet så langt. Det vil ikke si at jeg har belyst alt av interesse tilknyttet tematikken, ei heller har jeg trukket alle konklusjoner som kan trekkes. Avhandlingens omfang har satt sine klare begrensninger, som jeg har forholdt meg til. Men innenfor denne rammen har jeg fått brynt meg, utfordret standpunkt og sett sammenhenger jeg før ikke var i stand til å se. Jeg vil nå redegjøre for sentrale hovedfunn hva gjelder bruk av mesterlære og coaching som felles læringsplattform innen toppfotball.

Coachingen er grundig redegjort for i kapittel 3. I den teoretiske gjennomgangen ønsker jeg å synliggjøre at coaching skiller seg vesentlig fra andre læringsteorier, som eksempelvis veiledning, rådgivning og mentoring, og at coachingen kan sees på som en selvstendig læringsteori. Jeg tar i avhandlingens videre gang utgangspunkt i co-active coaching som spesifikk coachingmetodikk, når denne drøftes i forhold til fotball og mesterlære.

Videre redegjør jeg for mesterlære som læringsteori. Denne læringsteorien har lange tradisjoner og skiller seg på den måten fra coachingen. I en komparativ analyse forsøker jeg å se på likheter og forskjeller mellom disse to teoriene. Av de tydeligste forskjellene vil jeg trekke frem deres forhold til det å gi veiledning. Der coachingen ikke har rom for veiledning, har mesterlæren veiledning som et svært sentralt element. En coach skal drive coaching gjennom å stille spørsmål og lede en prosess, mens mesteren skal veilede og sørge for at resultatet blir tilfredsstillende. Et annet aspekt som skiller de to teoriene tydelig, er krav til faglig kompetanse hos en coach versus en mester. Coaching stiller ikke faglige krav til coachen, mens mesterlæren gjør det motsatte ved å være avhengig av at mesteren er en ”ekspert” innenfor faget. Jeg viser i avhandlingen til at coachingen er en prosessorientert metodikk, i motsetning til mesterlæren som er av mer resultatorientert karakter. Av sentrale sammenfallende momenter for de to teoriene vil jeg her nevne at de har potensial om å enes om en felles hensikt, i denne sammenheng å utvikle fotballspillere på toppnivå slik at de når sitt fulle potensial. Samtidig ser man at et fellestrekk ved dem er at de begge er avhengig av en god relasjon mellom coachen/mesteren og klienten/læringsparten. Dersom relasjonen bryter sammen vil også læringsarenaen forsvinne og faren for utvikling vil bli vesentlig svekket.

I kapittel 7.1.1 forsøker jeg å belyse coachingens potensial som metode for å skape utvikling hos fotballspillere. Et aspekt man tydelig kan finne utfordrende i fotballsammenheng er at en coach ikke skal veilede. Det er heller ingen krav til fagkompetanse for å være coach. Dette er aspekt som

kan være utfordrende med metoden med tanke på utvikling av spillere. Gjennom intervjuene med fotballspillerne kommer det klart til uttrykk at de syns modellen co-active coaching kan være nyttig og interessant i en fotballsammenheng. Samtlige intervjuobjekter ser nytten av å benytte coaching som del av treningsopplegget. De er raske til å komme inn på at metoden gir rom for individuell oppfølging, noe de trekker frem som essensielt innen toppfotball. En coach vil ha tid til den enkelte spiller, noe de oppfatter som utelukkende positivt. Et intervjuobjekt ser muligheten for at dette sikrer at spillerne oppfatter seg som sentrale i laget, i motsetning til opplevelsen av å være en brikke i et system. Videre er et av intervjuobjektene opptatt av at det vil være hensiktsmessig å differensiere tidsbruken etter den enkeltes spillers behov og ønske. Samtlige intervjuobjekt syntes modellen har mye for seg. De trekker frem at metoden gir rom for egenrefleksjon og dermed kan øke spillerens selvinnikt. Samtidig er de raske til å trekke frem at metoden ikke kan fungere som eneste metode innen toppfotball. De ser klart behov for kontinuerlig veiledning, noe metoden ikke gir rom for. Intervjukandidat A trekker her frem muligheten for at treneren og coachen ikke trenger å være en og samme person, og at de også kan utfylle hverandre. Videre trekker samtlige intervjuobjekt frem tidspress som en sentral utfordring ved praktisering av co-active coaching innen toppfotball. De opplever ikke at det er tid til at spillerne selv skal komme frem til svarene i treningssammenheng. Her ser de en klar utfordring i bruk av metodikken på treningsfeltet. Derimot trekker de frem muligheten til at metoden kan være et fruktbart supplement til det totale treningsopplegget tilknyttet toppfotballen.

Videre ser jeg i kapittel 7.1.2 på mesterlærers potensial i forhold til utvikling av fotballspillere. Mesterlæren har en annerledes bindig til fotballen da mesterlæren som læringsteori kan sies å være en allerede integrert læringsmetode (Jespersen 1999:139). Mesteren kan kontinuerlig veilede og rettlede lærlingen, noe som anses som nødvendig og sentralt innen toppfotball. Videre ser man at metoden ikke gir rom for at spillerne selv aktivt kan ta del i prosessen, sammenlignet med coaching. I mesterlæren er lærlingen i større grad prisgitt mesterlærers korrigeringer og instruksjoner.

Etter redegjørelse av mesterlære og coaching som læringsteorier, samt vurdering av deres potensial innen toppfotball, ser man at metodene på mange måter er av ulik karakter. Like fullt ser man at de har mulighet til å utfylle hverandre, og dermed kunne ufarliggjøre hverandres svakheter og mangler. Jeg ønsker derfor i avhandlingen å vurdere de to læringsmetodene som en mulig felles læringsplattform innen toppfotball. Med dette mener jeg at de to metodene skal komplimentere

hverandre og utgjøre en enhet, i motsetning til kun å være to modeller som praktiseres parallelt innen en og samme arena.

Mesterlæren som læringsteori har en sterk forankring hva gjelder læring innenfor fotballen. Ifølge Pensgård og Høgmo (2004:8) er de mentale prosessene derimot ikke tatt på alvor i like stor grad som andre sider ved idrettsutøverne. Dette er et rom coachingen har god mulighet til å fylle. Her ser man tydeligst hvordan coaching som metode kan supplere mesterlæren, og dermed ufarliggjøre en mulig svakhet ved mesterlæren. Dette er også noe intervjuene støtter opp om. Videre ser man at ved å la metodene utfylle hverandre, vil man med større sannsynlighet kunne sikre at treningsopplegget ivaretar *hele* mennesket. Dette anses som heldig i og med at toppfotball krever innsats på flere områder enn det fysiske alene. I kapittel 5.2.4 ser vi at også det sosiale og psykiske aspektet trekkes frem som sentralt for fotballen. Ved å benytte mesterlære i kobling med coaching vil man i større grad kunne bistå flere aspekt ved menneske, enn kun ved å basere seg på en metode alene.

Som blant annet vist ved hjelp av Jespersen (1999:139) er mesterlæren en sentral læringsteori innenfor fotballen. Coachingen som metode er ikke like sentral, men den kan sies å ha sin funksjon på en fotballarena. Det er også noe som intervjuene støtter. Det er likevel slik at det vil være naturlig at coaching bistår mesterlæren, fremfor det motsatte. Og det er nok også slik at mesterlæren kan fungere alene på fotballarenaen, noe coachingmetodikken vanskelig kan klare. Ved å implementere modellene som felles læringsplattform i en fotballklubb kan det gi en utviklende effekt for spillerne, og dermed også for klubben. Jeg finner belegg for dette både gjennom analyse av hver enkelt læringsmetode, samt i den komparative analysen min. Like fullt støtter intervjuene opp om dette.

Her er det dog viktig å påpeke at et slikt arbeid ikke nødvendigvis vil være enkelt, uten komplikasjoner og utfordringer. Jeg har derfor i kapittel 7.4 presentert sentrale kritiske faktorer for dette arbeidet. Dette er elementer jeg anser som svært sentralt og viktig å være seg bevisst om man skal implementere mesterlære og coaching som felles læringsplattform innen toppfotball. Kort oppsummert er elementene jeg finner av svært sentral karakter; *viktigheten av en felles hensikt, målsetting og verdier, 2-spann i lederteamet, klar og tydelig fordeling og avklaring av oppgaver og mandat, dyp forankring på ulike plan, samt kontinuerlig evaluering.*

På tross av at det kreves stor innsats og tilpasning fra flere parter, kan man tydelig se muligheter og potensial for å inkludere coaching som metode som et supplement til mesterlæren. Sammen har de mulighet til å utforme en felles læringsplattform, som vil kunne være effektiv i utvikling av fotballspillere på toppnivå.

9. Kildeliste

- Aalberg, T. K. (2002): *Individuell veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Akre, V. & Ludviksen, S. R. (1999): *Hvordan læres medisinsk praksis?* I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvik, O. (2007): *Jobber for felles coaching-standard*. <http://www.ledernett.no/id/16150.0> (22.5.2008).
- Andersson, B. E. (1994): *Som man frågar får man svar - en introduktion i intervju och enkätteknik*. Kristianstad: Rabén Prisma.
- Angeltveit, R., Evjen, P. J. & Haugen, R. (2006): *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Akilles.
- Befring, E. (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berg, M. E. (2002): *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergo, A., Johansen, P., Larsen, Ø. & Morisbak, A. (2002): *Ferdighetsutvikling i fotball – handlingsvalg og handling*. Oslo: Akilles.
- Dewey, J. (1996): *Barnet og læreplanen*. I: Dale, E., L. (red.). (1996): *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Downey, M. (2003): *Effective coaching : lessons from the coaches' coach*. New York: Texere.
- Eggen, N. A. (1999): *Godfoten – Samhandling – veien til suksess*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Elmholdt, C., og Winsløv, J., H. (1999): *Fra lærling til metallfagarbeider. På vei inn av porten nede på verftet*. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Encyclopedia Britannica online: <http://www.britannica.com/eb/article-9008087/apprenticeship> (20.5.2008).
- Gjerde, S. (2003): *Coaching: hva – hvorfor – hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grenness, T. (2004): *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Grøterud, A. H., & Jordet, G. (2005): *Sporty business. Hvordan lykkes på jobb med toppidrettens metoder*. Oslo: Hegnar Media AS.
- Handal, G. & Lauvås, P (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag.

-
- Hultman, J. & Sobel, L. (2002): *Mentorn. En praktisk vägledning*. Helsingborg: Natur och Kultur/LTs förlag.
- Illeris, K. (2000): *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jespersen, E. (1999): *Idrettens kroppslige mesterlære*. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002): *Begrepsoperasjonalisering*. I: Lund, T. (red.). (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvernbekk, T. (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, T. (red.). (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvistum, I. (2007): *Fiasko for coaching-standardisering*. <http://www.ledernet.no/id/16848> (22.5.2008).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lund, T. (red.). (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Morisbak, A., Dreier, S. & Skarsfjord, T. (1986): *God fotballferdighet – lær taktikk – teknikk*. Oslo: NFF/Gyldendal norsk forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Noer, D. (2000): *The Big Three Derailment Factors in a Coaching Relationship*. I: Goldsmith, M., Lyons, L. & Freas, A. (2000): *Coaching for leadership. How the worlds greatest coaches help leaders learn*. San Fransisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Norges Fotballforbund (2005). <http://www.fotball.no> (22.5.2008).
- Norges Fotballforbund (2007): *Statistikk breddefotball*. <http://www.fotball.no/files/%7BAD5F0A75-9A34-47CE-ABF4-BE769577416A%7D.pdf> (20.5.2008). Oslo: Norges Fotballforbund.
- Norges idrettshøgskole: *Forskning ved Norges idrettshøgskole*. www.nih.no/templates/PageTwoColumns____466.aspx (21.5.2008).
- Pensgård, A. M. & Hollingen, E. (2006): *Idrettens mentale treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pensgård, A. M. & Høgmo, P. M. (2004): *Mental trening i fotball*. Oslo: Akilles forlag.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004): *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000): *Filosofihistorie. Innføring i Europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæterdal, R., Erlandsen, A. & Madsen, Ø. (2001): *Trening og utvikling av fysiske ressurser i fotball*. Oslo: NFF/Olympiatoppen.
- Torbergesen, T. (2005): *Coaching. En kraftfull metode til forandring og vekst*. TSI – The Coaching Institute.
- Wackerhausen, S. (1999): *Det skolastiske paradigmet og mesterlære*. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Whitworth, L., Kimsey-House, H. & Sandahl, P. (1998): *Co-active coaching. New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Wikipedia: <http://no.wikipedia.org/wiki/Toppidrettsut%C3%B8velse> (21.5.2008).
- Wisløff, U., Salveson, R. & Sigmunstad, E. (1998): *Prestasjonsutvikling i fotball*. Oslo: Universitetsforlaget.